

**نظم تربية المعلم وتنميته المهنية
في الدول الأوروبية والأمريكية**



الدكتور أحمد إسماعيل حجي

نظم تربية المعلم وتنمية المهنة
فى الدول الاوروبية والأمريكية

الدكتور أحمد إسماعيل لحجي

مقدمة الكتاب

تعاظم فى الآونة الراهنة دور التعليم فى بناء البشر، وبناء الأمم والحضارات، وقد أدى تحول المجتمع والعالم إلى مجتمع مؤسس على المعرفة، كمجتمع تجديد وإبداع وتعلم مدى الحياة إلى تحول تعليمى كبير عميق وجذرى. وصارت مهارات المعرفة فى عصر الاقتصاد الكوكبى أساساً هاماً للإنتاج بشكل متنام ومتزايد، وصار التعليم أساساً لتكوين قوى بشرية لمجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة.

ولذلك فإن النظام التعليمى مطالب بأن يطور نماذج للتعليم والتعلم تأخذ فى اعتبارها المشهد المتنامى المعتمد على المعرفة. ويظهر هنا الدور المحورى للمعلم فى دعم التحول التعليمى والتربوى، فهو الذى يمكنه تطوير المهارات والقدرات اللازمة لبناء مجتمع المعرفة.

ولا يمكن تحقيق هذا الدور إلا إذا نغير أداء المعلم بتوجيهه نحو أحدث البيداغوجيات، وتمكينه من الكفايات والقدرات التى يلزم تعلم النشء لها، بهدف تقديم تعليم دى جودة للجميع. وهذا كله يبدأ فى مرحلة تكوينه إعداداً قبل الخدمة وتنمية مهنية فى أثنائها.

وإيماناً بهذا الدور الهام للمعلم، يجئ هذا الكتاب الذى يتناول نظم تربية المعلم وتنميته المهنية فى الدول الأوروبية والبلاد الأمريكية فى أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية وما بينهما وحولهما.

ويتضمن هذا الكتاب سبعة فصول تغطى موضوعات ومجالات وقضايا متنوعة تدور حول تربية المعلم فى أوروبا والأمريكات.

الفصل الأول، وعنوانه: تربية المعلم وضمان جودة مؤسساتها وبرامجها من حيث النشأة والتطور ومسارات ومكونات برامج تربية المعلم، وضمان جودة واعتماد تربية المعلم.

والفصل الثانى، وعنوانه: جامعات التربية فى جمهورية بولندا وجمهورية ألمانيا الاتحادية، وتناول مفهوم جامعات التربية، ثم السياقات المجتمعية فى البلدين والتعليم فيها، ثم نماذج لجامعات التربية كتنظيم متفرد لمؤسسات تربية المعلم. والفصل الثالث، وعنوانه: تربية المعلم فى قارة أوروبا فى سياقها المجتمعى،

وتناول النواحي الجغرافية والتاريخية والسياسية والاقتصادية والتعليمية وتربية المعلم فى النمسا وفنلندا نموذجاً.

والفصل الرابع، وعنوانه: نظم تربية المعلم فى المملكة المتحدة وفرنسا ورومانيا، وتناول السياقات المجتمعية فى هذه الدول والتعليم فيها، ثم نظم تربية المعلمين فى كل منها، وهى دول مختلفة فى التاريخ والإدارة والتنظيمات والخصوصيات أيضاً.

والفصل الخامس، وعنوانه: السياق المجتمعى والملاح العامة لتربية المعلم فى الأمريكيات، وتناول الجغرافيا والتاريخ والاقتصاد لهذه الأمريكيات، وإصلاح نظم تربية المعلم فيها واتجاهاتها المعاصرة.

والفصل السادس، وعنوانه: نظم تربية المعلم فى الولايات المكسيكية المتحدة وجمهورية الأرجنتين، من نواحي السياقات المجتمعية والتعليم فى كل منها ونماذج لمؤسسات تربية المعلم فيهما كالجامعة البيدلجوجية فى المكسيك وجامعة روزاريو الوطنية فى الأرجنتين.

والفصل السابع، وعنوانه: إصلاح نظم تربية المعلم وتطوير مؤسساتها فى الولايات المتحدة الأمريكية، وقد اهتم بعد عرض السياق الأمريكى بمدخل تربية المعلم وإصلاح نظم الإعداد، والتقارير الرسمية التى تناولت الإصلاح، ونظام ضمان جودة المؤسسات.

ويقدم الكتاب على هذا النحو نماذج متنوعة من بلاد متقدمة أساساً كالبلاد الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية، وبلاد أخرى حفرت لنفسها طرقاً للتقدم كالبلاد الأمريكية الأخرى. ومهما يكن التنوع والاختلاف فإن ثمة اتفاقاً على الاهتمام بدور المعلم، والاهتمام بمؤسسات تربيته، وتطوير نظم هذه التربية كأساس لتطوير التعليم والتنمية معاً.

وأرجو أن يكون فيما جاء فى هذا الكتاب ما يمكن الاستفادة منه فى الاهتمام الغائب بالمعلم واعتبار كليات التربية المصدر الوحيد لتربية المعلم وتوظيفه. القاهرة فى مارس ٢٠١١.

أ.د. أحمد إسماعيل حجي

المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
٣	المقدمة
٥	المحتويات

الفصل الأول

تربية المعلم ، وضمان جودة مؤسساتها وبرامجها. (١٩-٤٤)

١٩	مقدمة
٢٠	الإرهاصات الأولى لنشأة المدرسة وإعداد المعلم.
٢١	مدرسة النورمال الفرنسية.
٢٢	المعلم محور التجديد التربوي.
٢٣	دعائم التعلم الأربع وإعداد المعلم.
٢٤	مسارات إعداد المعلم ونظاميه.
٢٥	مكونات برنامج تربية المعلم.
٢٦	ضمان جودة واعتماد تربية المعلم: البرامج والمؤسسات.
	• مقدمة
٢٧	المستويات المعيارية.
٢٨	نموذج المحاسبة.
٢٨	نموذج وزارة التعليم.
٢٩	الإصلاح التعليمي النسقي وإعادة هيكلة التعليم
٣١	المستويات المعيارية لاعتماد نظم تربية المعلم التسي
	وضعتها INTASC.
٣٣	معايير مدارس التنمية المهنية للمعلم.
٣٤	نظام مجلس اعتماد تربية المعلم TEAC.
٣٥	- متطلبات الاعتماد
٣٦	- فلسفة الاعتماد التي يعتنقها المجلس

رقم الصفحة	الموضوع
٣٦	المبدأ الأول: التحسين المستمر.
٣٦	المبدأ الثاني: الاعتماد على أساس البحث.
٣٦	المبدأ الثالث: المتابعة لضمان الجودة.
٣٦	المبدأ الرابع: التدبير.
٣٦	مبادئ الجودة:
٣٧	المبدأ الأول: معرفة مادة التخصص.
٣٧	المبدأ الثاني: التزام المؤسسة وجودة البرنامج
٣٨	المبدأ الثالث: البرهان على تعلم أعضاء الهيئة.
٣٩	اعتماد كليات التربية وفقاً لسياسات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
٣٩	سياسات الهيئة.
٤٠	ثانياً: آليات ومتطلبات التقدم للاعتماد
٤٠	ثالثاً: مرحلة ما بعد التقويم.
٤٠	المستويات المعيارية لاعتماد كليات التربية
٤٠	أولاً: معايير القدرة المؤسسية للكلية:
٤٠	١- التخطيط الاستراتيجي.
٤٠	٢- الهيكل التنظيمي.
٤١	٣- القيادة والحوكمة.
٤١	٤- الأخلاقيات والسلوكيات.
٤١	٥- الجهاز الإداري المساند.
٤٢	٦- الموارد المالية والإدارية.
٤٢	٧- المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة.
٤٢	٨- التقويم المؤسسي وإدارة الجودة.

رقم الصفحة	الموضوع
٤٢	ثانيا: معايير الفاعلية التعليمية لكليات التربية:
٤٢	١ - الطلبة والخريجون.
٤٣	٢ - المعايير الأكاديمية القياسية.
٤٣	٣ - البرامج التعليمية.
٤٣	٤ - التعليم والتعلم والتسهيلات المادية لهما.
٤٣	٥ - أعضاء هيئة التدريس.
٤٤	٦ - البحث العلمى والأنشطة العلمية الأخرى.
٤٤	٧ - الدراسات العليا.
٤٤	٨ - التقويم المستمر للفاعلية التعليمية.
	الفصل الثانى
(١١٨-٤٥)	جامعات التربية فى جمهورية بولندا وجمهورية ألمانيا الاتحادية
٤٦	- جامعة التربية فى بولندا.
٤٦	- السياق المجتمعى البولندى.
٤٧	- التعليم فى بولندا.
٤٩	- التعليم العالى فى بولندا.
٥٠	• تربية المعلمين
٥٠	النظام الأول: تربية المعلم فى كليات متخصصة داخل الجامعات.
٥٢	النظام الثانى: كليات إعداد المعلمين خارج التعليم العالى:
٥٣	جامعة التربية فى كراكو
٥٤	- النشاط والتطور
٥٤	- إدارة الجامعة

٥٥	تنظيم كليات الجامعة، والبرامج التي تقدمها
٥٦	١ - كلية الإنسانية.
٥٦	أ - المعاهد والأقسام العلمية.
٥٦	ب - البرامج الدراسية.
٥٧	٢ - كلية التربية:
٥٧	أ - المعاهد والأقسام العلمية.
٥٧	ب - البرامج الدراسية.
٥٨	٣ - كلية الجغرافيا والبيولوجي.
٥٨	أ - المعاهد العلمية.
٥٨	ب - البرامج الدراسية.
٥٩	٤ - كلية الرياضيات والفيزياء والعلوم التقنية.
٥٩	أ - المعاهد العلمية.
٦٠	ب - البرامج الدراسية.
٦٢	٥ - كلية الفنون.
٦٢	الأقسام العلمية وبرامج الدراسة:
٦٢	- التنمية المهنية للمعلمين بالجامعة.
٦٥	- جامعات التربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية.
٦٥	السياق المجتمعي
٦٨	التعليم في ألمانيا.
٧٠	التعليم العالي.
٧١	تربية المعلم في ألمانيا.
٧٣	مراحل أو مستويات تربية المعلم.
٧٥	مشكلات تواجه مؤسسات وبرامج تربية المعلم.

الموضوع	رقم الصفحة
جامعات التربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية.	٧٨
النشأة والتطور.	٧٨
نشأة وتطور جامعات التربية فرايبورج ولودفيجزبورج	٧٩
وشفيش جموند.	
• إدارة جامعات التربية الثلاث.	٨١
- البنية الإدارية لجامعة التربية شفيش جموند.	٨٢
- البنية الأكاديمية لجامعة التربية شفيش جموند.	٨٣
- كلية الإنسانيات.	٨٤
- الكلية رقم ٢.	٨٥
- البنية الإدارية لجامعة التربية فرايبورج.	٨٦
- البنية الأكاديمية لجامعة التربية فرايبورج.	٨٨
- كليات الجامعة وأقسامها العلمية.	
- البنية الإدارية لجامعة التربية لودفيجزبورج.	٩٠
- البنية الأكاديمية لجامعة التربية لودفيجزبورج.	٩١
- كليات الجامعة والأقسام العلمية.	٩٢
• برامج تربية المعلم بجامعات التربية.	٩٤
- برامج تربية المعلم بجامعة التربية فرايبورج.	٩٤
- برامج تربية المعلم بجامعة التربية لودفيجزبورج.	١٠١
- برامج تربية المعلم بجامعة التربية شفيش جموند.	١١٠
• التنمية المهنية للمعلمين وتطوير التعليم بجامعات	١١٣
التربية في ألمانيا الاتحادية.	

الفصل الثالث

تربية المعلم فى قارة أوربا فى سياستها المجتمعى (١١٩-١٥٨)

- ١١٩ السياق الجغرافى والتارىخى.
- ١٢٠ - الاتحاد الأوروبى.
- ١٢١ - الاهتمام الأوروبى بالتعليم.
- ١٢٢ - إعداد المعلم.
- ١٢٤ - السياق التارىخى لإعداد المعلم.
- ١٢٥ - الهياكل البنىوية والتنظيمية.
- ١٢٧ - تطوير البرامج والمناهج.
- ١٢٩ - التنمية المهنية.
- ١٣٠ - وضع مهنة التعليم.
- ١٣٢ - التمهين كمدخل للتطوير.
- ١٣٤ - قضايا مجتمع المعرفة.
- ١٣٥ - جودة تربية المعلم.
- ١٣٧ • تربية المعلم فى النمسا.
- ١٣٧ - مؤسسات تربية المعلمين.
- ١٣٨ مدارس معلمى ما قبل المدرسة.
- ١٣٨ كليات إعداد المعلمين.
- ١٣٩ تربية المعلم بالجامعات.
- ١٤٠ معطو التعليم المهنى.
- ١٤٢ التنمية المهنية للمعلمين فى أثناء الخدمة.
- ١٤٥ • تربية المعلم فى فنلندا.
- ١٤٥ مقدمة

رقم الصفحة	الموضوع
١٤٦	- التعليم فى فنلندا وموقع إعداد المعلم فيه.
١٤٨	- قبول الطلاب المعلمين.
١٤٨	• مشكلات مهنة التعليم.
١٤٩	• برنامج إعداد معلم الفصل.
١٤٩	- دراسات تربوية وبيداغوجية للمعلم.
١٥٠	- دراسات طرق التدريس.
١٥١	- دراسات متقدمة فى التربية.
١٥١	- الدراسات العملية.
١٥١	- دراسات طرق التدريس الخاصة.
١٥٢	- دراسات التخصصات الفرعية.
١٥٢	- دراسات اللغة والاتصالات.
١٥٢	- الدراسات الاختيارية.
١٥٢	• إعداد معلمى المواد الدراسية.
١٥٣	- الدراسات المدخلية للتدريس.
١٥٤	- دراسة الأسس الفلسفية والتاريخية.
١٥٤	- الأسس النظرية والعملية لتدريس التخصص.
١٥٤	- مناهج البحث وبحوث تدريس مادة التخصص.
١٥٥	• إعداد معلمى رياض الأطفال.
١٥٥	- ملامح وأسس برامج تربية المعلمين فى فنلندا.
١٥٧	- تربية المعلم فى أثناء الخدمة.

الفصل الرابع

نظم تربية المعلم فى المملكة المتحدة وفرنسا ورومانيا

١٥٩	مقدمة
١٦٠	- نظم تربية المعلم ومؤسساتها فى المملكة المتحدة.
١٦٠	- التعليم وإدارته فى المملكة المتحدة.
١٦٢	- اعتماد نظم إعداد المعلم.
١٦٢	- وكالة التدريب والتطوير.
١٦٣	- المستويات المعيارية للوكالة.
١٦٤	- إعداد المعلمين المرتكز على المدرسة.
١٦٦	- المستويات المعيارية للتوظيف.
١٦٨	- مجلس التدريس العام.
١٧٠	• وضع المعلم المؤهل:
١٧١	- نظم إعداد المعلم.
١٧١	- للنظام التتابعى.
١٧٢	- للنظام التكاملى.
١٧٤	- قبول الطلاب واختيارهم.
١٧٥	- برامج إعداد المعلم بكليات التربية.
١٧٩	- التدريب الميدانى المجمع.
١٨١	• إعداد المعلم وتنميته المهنية بجامعة لندن.
١٨١	- مدخل تاريخى.
١٨٢	- معهد التربية بجامعة لندن.
١٨٢	- كليات وأقسام المعهد.
١٨٣	- برامج تربية المعلم.
١٨٣	- الإعداد التكاملى.

- الإعداد التتابعى. ١٨٤
- التنمية المهنية للمعلمين. ١٨٧
- **تربية المعلم فى كلية الملك بجامعة لندن.** ١٨٧
 - مدارس وأقسام الكلية ١٨٧
 - برامج مرحلة البكالوريوس (النظام التكاملى). ١٨٨
 - برامج الدراسات العليا (النظام التتابعى). ١٩١
 - تعليق عام ١٩٣
- **نظام تربية المعلم ومؤسساته فى فرنسا.** ١٩٥
 - النشأة والتطور. ١٩٥
 - مدراس المعلمين العليا. ١٩٧
 - تغيير راديكالى لتربية المعلم فى فرنسا. ١٩٩
 - برنامج إعداد المعلم فى المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين. ٢٠١
 - رسالة المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين. ٢٠٣
 - أنواع برامج التكوين ومستوياتها. ٢٠٤
 - نظام القبول بالمعاهد. ٢٠٥
 - هيئة التدريس. ٢٠٦
 - المنهج الدراسى لتكوين المعلم. ٢٠٦
 - جدل فرنسى حول مستقبل المعاهد. ٢٠٨
- **نظام تربية المعلم ومؤسساته فى رومانيا.** ٢٠٨
 - مقدمة ٢٠٨
 - التعليم فى رومانيا. ٢٠٩

رقم الصفحة	الموضوع
٢١٠	- إصلاح نظام إعداد المعلم.
٢١١	- تربية المعلم بجامعة بوخارست.
٢١٣	- الإعداد التربوي بكلية علم النفس والدراسات التربوية.
٢١٤	• الإعداد التخصصي في كليات جامعة بوخارست.
٢١٥	- برامج تربية المعلم بالجامعة.
٢١٩	- التنمية المهنية للمعلمين.
٢٢٠	- تطبيقات عملية بولونيا.

الفصل الخامس

السياق المجتمعي والملامح العامة لتربية

المعلم في الأمريكيات.

(٢٢٣-٢٣٦)

٢٢٣	الجغرافيا والتاريخ والاقتصاد
٢٢٧	• إصلاح نظم تربية المعلم في أمريكا اللاتينية والكاريبي
٢٢٨	- أهداف إصلاح نظم تربية المعلم
٢٢٨	- متطلبات الالتحاق بمؤسسات تربية المعلم
٢٣٠	- اختلافات في نظم تدريب المعلمين.
٢٣١	- المركز الكاريبي للتميز في إعداد المعلم.
٢٣٢	• الاتجاهات المعاصرة لتربية المعلم في أمريكا اللاتينية.
٢٣٣	- الإعداد المرتكز على التعليم في حجرة الدراسة.
٢٣٣	- تربية المعلم الفعالة كتعليم مستمر.
٢٣٤	- التدريب الجماعي وشبكات العمل.
٢٣٤	- الاستخدام المكثف للدعم البيدلوجي والإشراف.
٢٣٤	- تكامل التدريب في إطار عمل التحفيز.
٢٣٥	- التدريب كاستجابة للأولويات.

الفصل السادس

نظم تربية المعلم فى الولايات المكسيكية المتحدة
وجمهورية الأرجنتين.

مقدمة

٢٣٧

• الولايات المكسيكية المتحدة وتطوير مؤسسات
تربية المعلم.

٢٣٨

٢٣٨ السياق المجتمعى.

٢٣٩ التعليم فى الولايات المكسيكية المتحدة.

٢٤٠ تطوير نظام إعداد المعلم فى المكسيك.

٢٤٢ الجامعة البيداغوجية الوطنية.

• جمهورية الأرجنتين، وإصلاح نظم إعداد المعلم
ومؤسساته.

٢٤٩

٢٤٩ السياق الاجتماعى والتعليمى.

٢٥٢ إعداد المعلم فى الأرجنتين، التطور والإصلاح.

٢٥٣ سياق جديد لإصلاح تكوين المعلم.

٢٥٤ - الأسس الفكرية للتحويلات التعليمية.

٢٥٥ - الإجراءات التنفيذية للإصلاح

٢٥٦ إنشاء المعاهد العالية لتكوين المعلمين.

٢٥٨ - ملامح النموذج الجديد لإعداد المعلم وتنميته.

٢٥٩ شبكة العمل الفيدرالية لتنمية المعلم.

٢٦٠ تكوين المعلم على المستوى الجامعى، جامعة روزاريو
الوطنية نموذجا.

٢٦٠ - المبادئ الأساسية للجامعة ومسئولياتها.

٢٦٢ - كليات الجامعة ومعاهدها.

- ٢٦٣ - أين يعد المعلم فى هذه الجامعة؟ نموذج مغاير.
- ٢٦٦ - إعداد معلم الرياضيات بالجامعة، مثالا.
- الفصل السابع**
- (٢٦٩-٣٠٤) **إصلاح نظم تربية المعلم وتطوير مؤسساتها فى الولايات المتحدة الأمريكية.**
 - ٢٦٩ - السياق المجتمعى.
 - ٢٧١ - السياق التعليمى.
 - ٢٧٣ - إعداد المعلم فى الولايات المتحدة، التاريخ والتطور.
 - ٢٧٤ - تنوع نظم الإعداد.
 - ٢٧٦ - مداخل إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية.
 - ٢٧٨ - مجالات المستويات المعيارية لمؤسسات إعداد المعلم.
 - ٢٨٠ - نماذج لمؤسسات إعداد المعلم.
 - ٢٨٦ - إصلاح نظم إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية.
 - ٢٨٧ - معايير المجلس الوطنى لاعتماد تربية المعلم.
 - ٢٩١ - التقارير الرسمية والنقد اللاذع لمؤسسات إعداد المعلم.
 - ٢٩١ - تقرير أمة فى خطر.
 - ٢٩٣ - تقرير مجموعة هولمز ١٩٨٥، ١٩٨٦.
 - ٢٩٣ - تقرير مجموعة هولمز ١٩٩٠، ١٩٩٥.
 - ٢٩٥ - الشبكة القومية للتجديد التربوى.
 - ٢٩٦ - مؤسسة كارنيجى ومشروع التحالف التعاونى لإعداد المعلم.
 - ٢٩٧ - الشبكة الحضرية لتحسين إعداد المعلم.
 - ٢٩٨ - مبادرة مؤسسة بيل سلاو.
 - ٢٩٩ - الاتحاد بين المؤسسى لقياس ودعم نظم تربية المعلم.

رقم الصفحة	الموضوع
٢٩٩	- نداء الرابطة الأمريكية لكليات وجامعات الولايات.
٣٠٠	• التزامات رؤساء الجامعات.
٣٠١	- التزامات المجالس المدرسية.
٣٠٢	- التزامات الولايات.
٣٠٢	- مؤسسة رائد ومشروعها لإصلاح تربية المعلم.
٣٠٢	- افتراضات التغيير
٣٠٢	- تكوين المعتقدات
٣٠٣	- قرارات واضحة
٣٠٣	- المشاركة
٣٠٣	- التدريس تعليم أكاديمي
٣٠٥	أهم مراجع الكتاب

الفصل الأول

تربية المعلم وضمان جودة مؤسساتها وبرامجها

عندما لم تكن هناك مدرسة لم يكن هناك معلم. لا بل كان هناك معلم، لكنه ليس هذا المعلم الذى نراه - أو بالأحرى - الذى نريده لمدرسة اليوم وتلميذ اليوم وعالم اليوم والغد. كيف ذلك؟ ، لنبدأ الحكاية من البداية.

وجدت التربية من حيث إنها عملية فردية اجتماعية منذ وجد الإنسان على الأرض، وهى فى أول أمرها مرافقة للحياة نفسها: فكان كل فرد فى فجر التاريخ يكتسب تدريجيا منذ نشأته أساليب السلوك عن طريق الاحتكاك المباشر بالبيئة، ولم تكن للتربية وجهة مقصودة، إذ إن الطفل يصاحب أباه حيثما تحرك بحثا عن غذاء أو صيد، ولم تكن هناك حاجة إلى مهارات معقدة متخصصة لتوفير الطعام وإعداده.

كانت الحياة بسيطة ومباشرة وبدائية، ولم يكن الكبار فى المجتمع على وعى بضرورة وأهمية وجود تعليم منظم ورسمى. لم يكن هناك اهتمام بتعليم مقصود يكتسب للطفل من خلاله خبرات الجماعة والحياة.

كانت الأسرة تضطلع بعبء، تربية أبنائها، كان المحارب والصيد يعلم أبناءه وأبناء أقاربه، وكان الشيخ المسن يعظ الصغار ويرشدهم، وتركزت الجهود المنظمة لنقل الخبرات إلى الصغار فى العقيدة والشعائر الدينية.

وفى الأزمنة القديمة عندما كانت معرفة القراء والكتابة من سمات رجال الدين وحدهم، كان المدرسون هم رجال الدين الذين يعلمون الصغار، وكان لهم مركزهم الاجتماعى المحترم، حدث هذا فى الحضارة الهندية، حيث احتل المعلمون مكانة اجتماعية عالية، كما كانت مهنة التدريس عند قدماء اليهود مهنة مقدسة.

لكنهم لم يكونوا كذلك عند قدماء اليونان، إذ كانت الصدارة للشعراء، وتؤكد ذلك فى أيام الإغريق الأخيرة، حيث انخفضت قيمة المعلم، وكانت أعباء التدريس

عندهم وعند الرومان تلقى على عاتق العبيد، الذى كان يسمى (بيداجوج)، وهو مصطلح معناه قائد الأطفال، وهو المصطلح الذى اشتقت منه كلمة (بيداجوجيا). وكان هذا على عكس مكانة معلمى الفلسفة والخطابة، التى كانت أرقى، وكان المشتغلون بها من ذوى الدخول المحترمة.

ثمة عوامل متعددة وراء انخفاض قيمة المعلم فى تلك الأزمنة والعصور، ربما لأنهم كانوا يعلمون ما هو تقليدى، بطرق تقليدية متأخرة.

أما عن الإعداد الفنى للمعلمين فقد بدأ فى جامعات العصور الوسطى، التى عاصرت حركة إحياء العلوم التى توقفت أو ارتبطت بارتفاع مستوى المعلمين. وكان الإعداد الرئيسى يهتم بالإلمام الفعال بالمادة العلمية التخصصية، وكانت المحاضرات والمناقشات وسيلتا التربية فى القرون الوسطى، واستمر هذا الإعداد الفنى فى عصر النهضة ويرجع الفضل إلى جماعة (الجيرويت) وجماعة الإخوان المسيحيين، فى تدعيم طرق التدريس الناجحة، وتخريج معلمين أكفاء للمواد الإنسانية.

وكان للتعليم عند المسلمين رسالة الأنبياء، فقد وصف الرسول صلى الله عليه وسلم نفسه بأنه معلم، بقوله: إنما بعثت معلماً. واهتم أئمة الإسلام بالمعلمين اهتماماً كبيراً، إذ يقول الإمام أبو حامد الغزالي فى كتابه إحياء علوم الدين: من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً. الإرهاصات الأولى لنشأة المدرسة وإعداد المعلم:

وبعد أن تعقدت الحياة، واتسعت جوانبها المعرفية والمهارية، صارت تربية الأجيال اللاحقة تتوقف على من يحيط علماً بما كشفه السلف، وكان من اللازم إنشاء جهاز خاص لتربية النشء، جهاز مستقل، يعمل به متخصصون قادرين على الاضطلاع بمسؤوليات التعليم، وكان الكهنة هم الذين قاموا فى البداية بممارسة مهنة التعلم، ثم بدأ إعداد غير رجال الدين للتدريس، بعد إنشاء المدارس. ولم يكن إعدادهم عملية مقننة، وإنما كان يتم اختيار المتميزين من الطلاب للعمل تحت

إشراف أساتنتهم، وفقاً لنظام التلمذة، حتى يتأكد الأساتذة من قدراتهم على العمل بالتدريس وحدهم.

وأخذ إعداد المعلم طريقه بعد ذلك في الاتجاه الصحيح في ألمانيا التي كانت من أوائل الدول الأوروبية اهتماماً بمكانة المعلم ورفع شأنه، واهتماماً بتكوينه على أسس ثابتة، بسبب تشجيع الحكومة الألمانية وتدعيمها لنظام إعداد المعلم، واتخاذ منهج علمي للإعداد قائم على ما وضعه المربي الكبير بسفالوتزى من طرق للإعداد. وقد أخذ التعليم في أمريكا هذا الاهتمام بالتعليم والمعلمين.

وبدأ الاهتمام يزداد عندما أنشئت مدارس متخصصة للمعلمين، كان في مقدمتها معهد إعداد المعلمين في مدينة كونكورد. وسادت حكمة هامة فحواها أنه: على قدر كفاءة المدرس تكون كفاءة المدرسة، تلك الحكمة التي اتخذت أساساً للمطالبة بإنشاء معهد المعلمين في ولاية ماسا شوستس الأمريكية. وتوالى بعد ذلك إنشاء مؤسسات تربية المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية ودول أخرى عديدة. كما اتخذت بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية النموذج الفرنسي أساساً لإنشاء مثل هذه المؤسسات.

مدرسة النورمال الفرنسية:

إذ يعتبر المفهوم الفرنسي لمدرسة النورمال école normale نموذجاً لمدرسة تربية المعلم بفصولها النموذجية التي يدرس فيها ويمارس التدريبات العملية وفق معايير عالية، حيث يوجد الأطفال ومعلمو الأطفال والطلاب المعلمون، ومعلمو الطلاب المعلمين جميعاً في مبنى واحد.

وهكذا انتشرت مدارس النورمال في أوروبا قبل أن تنتشر في أمريكا، وبالتحديد في نيو إنجلاند New England في عشرينيات القرن التاسع عشر كمؤسسات خاصة أولاً ثم كمؤسسات عامة بعد ذلك بفضل جهود هوراس مان Horace Mann، وجيمس كارتر James Carter. ثم انتشرت هذه المدارس في جميع أنحاء العالم في القرن ١٩، والقرن العشرين.

المعلم محور للتجديد التربوي:

ولم يكن الاهتمام بتربية المعلم أتياً من فراغ، ولكنه عن قناعة بأن المعلم يمثل عصب العملية التعليمية وعمودها الفقري.

والمعلم هو محور العمل التجديدي، إذ إن للمعلم أدوار متزايدة الأهمية، تحول معها المعلم إلى مرشد إلى مصادر المعرفة والتعلم، ومنسق لعمليات التعلم، ومصصح لأخطاء التعلم، ومقوم لنتائج التعلم، وموجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله، وهي تستلزم معلماً من طراز جديد، وإعداداً للمعلم ملائماً للأهداف الحديثة، وتنمية مهنية مستمرة له على الجذائد التربوية المتطورة.

وتستلزم التكنولوجيا التربوية الحديثة بخاصة تغييراً جذرياً في أساليب إعداد المعلم وتدريبه، ومن الضروري أن يتم استخدام هذه التكنولوجيات في إطار تكوين المعلم.

كما ينبغي إعداد المعلم وتدريبه في إطار التغير الجذري الذي يجب أن يتم في بنية التعليم ومناهجه وطرائقه، وفي أهدافه الأساسية، ولا سيما فيما يتصل بتمرس المعلم بأساليب التعلم الذاتي، وبالاعتماد على طريق فريق من المتعلمين والمعلمين، وبأساليب التعاون مع الآباء ومع المجتمع المحلي، وتدريبه على الوسائل الجديدة في تقويم الطلاب، وبربط للتعليم بحاجات المجتمع ومواقع العمل.

ويؤكد تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن الرؤية المستقبلية للتعليم في الوطن العربي، أنه يفضل قصر تكوين المعلمين على الجامعات ذات السمعة العلمية للرصينة في البحث والتطوير، ويجب أن تنظر هذه الجامعات إلى برامج تكوين المعلمين كجزء من مسؤولياتها تجاه المجتمع.

ولقد أكدت اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين أن عمل المعلم لا يقتصر على مجرد نقل المعلومات أو المعارف، بل يتمثل في عرضها في صورة إشكالية يضعها في سياق معين، وفي طرح المشكلات ضمن منظورها، كي يتسنى للتمييز أن يربط بين حلولها وبين تساؤلات أوسع نطاقاً. والعلاقة بين المعلم وطالب

العلم تستهدف التنمية الكاملة لشخصية التلميذ مع احترام استقلاليته.

ولذلك فإن الارتقاء بنوعية المعلمين وتعزيز حوافزهم ينبغي أن تحظى بالأولوية في جميع بلاد العالم، من حيث تحسين اختيار المعلم، والتدريب الأولي، أو ما يطلق عليه إعداد أو تكوين المعلم في مؤسسات التعليم الجامعي.

دعائم التعليم الأربع وإعداد المعلم:

وينبغي أن يتم التركيز في إعداد المعلمين في مرحلة مبكرة على دعائم التعليم الأربع، وهي:

١- التعلم للمعرفة، بالجمع بين ثقافة عامة واسعة بدرجة كافية، وإمكانية البحث العميق في عدد محدود من المواد. وهو ما يعنى أيضا تعلم كيفية التعلم، للإفادة من الفرص التي تتيحها التربية مدى الحياة.

٢- التعلم للعمل، لا للحصول على تأهيل مهني فحسب، وإنما أيضا لاكتساب كفاءة تؤهل بشكل أعم لمواجهة مواقف عديدة، وللعمل الجماعي، وكذلك التعلم للعمل في إطار التجارب الاجتماعية المختلفة، وتجارب العمل المتاحة للنشء واليافين، إما بصورة غير رسمية بفضل السياق المحلى أو الوطني، وإما بشكل رسمي بفضل تنمية التعليم المتناوب مع العمل.

٣- للتعلم للعيش مع الآخرين والعيش معاً، بتنمية فهم الآخر، وإدراك أوجه التكافل، وتحقيق مشروعات مشتركة والاستعداد لتسوية النزاعات، في ظل احترام التعددية والتفاهم والسلام.

٤- تعلم المرء ليكون، أى أن تفتح شخصيته على نحو أفضل، وليكون بوسعه أن يتصرف بطاقة متجددة يوماً من الاستقلالية والحكم على الأمور والمسئولية الشخصية. وينبغي لهذه الغاية ألا تغفل التربية أية طاقة من طاقات كل فرد: الذاكرة والاستدلال والحس الجمالى والقدرات البدنية، والقدرة على الاتصال.

تربية المعلم:

يشير مصطلح تربية المعلم Teacher Education إلى السياسات

والإجراءات التي تصمم لإعداد أو تجهيز أو تعليم المعلمين بالمعلومات والمهارات والاتجاهات والسلوكيات والقيم التي يحتاجونها لأداء المهام والمسؤوليات التي ستناط بهم بفاعلية في الفصل الدراسية والمدارس.

ثمة اعتقاد بأن المعلم يولد معلماً، ولا يصنع ليكون معلماً. وهذا يعنى أنه ينبغي أن تتوفر فيمن يريد أن يكون معلماً سمات فطرية واستعدادات يولد بها.

وقد أدى ظهور علم للتربية Pedagogy (كفن) و (علم) و (مجال دراسي) و(مادة دراسية)، وتخصص أكاديمي متفق عليه ومقبول من أوساط العلم والتعليم إلى النظر إلى تربية المعلم وإعداده وتدريبه كأمر هام.

ورغم وجود اختلافات بين دول العالم في تنظيم مؤسسات تربية المعلم، ما بين دول تترك الحرية لكل مؤسسة منها لوضع نظمها وتنظيماتها، ودول توحد نظم تربية المعلم فيها، فإن ثمة اتفاقاً على أن غالبية دول العلم ترى أن تكوين المعلم وتربيته تأخذ المسارات التالية.

مسارات إعداد المعلم:

المسار الأول: الإعداد الأولي للمعلم: Initial Teacher Education، ويأخذ شكل برامج لإعداد المعلم قبل الخدمة، وقبل ممارسة عمله، متحملاً للمسؤولية الكاملة لإدارة فصل دراسي وتعليم تلاميذه.

المسار الثاني: الفترة الاستهلاكية Induction Period، وقد تكون هذه الفترة فصلاً دراسياً أو عاماً كاملاً أو أكثر، وتعنى العملية التي يهيأ فيها للمعلم الحاصل على الدرجة العلمية للتدريب والدعم في الفترة الأولى من عمله التدريسي. وتطلق عليها بعض الدول عام الزمالة أو الامتياز، Internship Year، أسوة بمهنة الطب. والمعلم المبتدئ في هذه الفترة يقوم بتدريس ساعات قليلة، ويلاحظ فيها من معلم متعاون خبير وأستاذة كلية التربية، ويتلقى التوجيهات والإرشادات والدعم.

المسار الثالث: التنمية المهنية المستمرة Continuing Professional Development (CPD). وهى عملية التنمية المهنية للمعلمين العاملين، من خلال

التدريب الذاتى والتدريب الموجه وغير ذلك.

وتتنوع نظم الإعداد الأولى أو المبدئى للمعلم قبل الخدمة، من خلال نظامين معروفين هما:

النظام الأول: النظام التكاملى، ويتم إعداد المعلم وفقا لهذا النظام من خلال برنامج يتلقى فيه الطالب المعلم المواد التخصصية والمواد التربوية والمهنية والمواد الثقافية، فى نفس الوقت.

النظام الثانى: النظام التتابعى، حيث يدرس الطالب المعلم برنامجاً للإعداد التخصصى، ثم يدرس برنامجاً آخر للإعداد التربوى المهنى، ويتخلل البرنامجين إعداد ثقافى. ويعنى هذا أن نظم إعداد المعلم تتضمن دراسة المكونات الأربعة الآتية:

١- معرفة ومهارات أساسية فى التعليم:

ويطلق على هذا المكون، الإعداد التربوى الأكاديمى، ويشمل دراسته للمقررات التربوية والمقررات النفسية واستراتيجيات التعليم والتعلم. أما المقررات التربوية، فإنها تتضمن دراسة فلسفة التربية، بما تعنيه من رؤى وأهداف وطبيعة التربية وعملياتها؛ واجتماعيات التربية ليرى من خلالها الطالب المعلم التفاعل بين التربية والمجتمع، وغير ذلك وأما المقررات النفسية فإنها تقدم المعلم إلى أسس النمو البشرى وعلم نفس التعلم وعلم النفس الاجتماعى والتحصيل الدراسى وديناميات الفصل والقياس التربوى والتقويم.. وأما المقررات الخاصة باستراتيجيات التعليم والتعلم، فإنها تشمل بإيجاز مقررات المناهج وطرق التدريس ودمج تكنولوجيا التعليم فى قلبها.

٢- مجال المحتوى التخصصى:

ويطلق على هذا المكون الإعداد التخصصى الأكاديمى، الذى قد يكون عاما لمعلم المدرسة الابتدائية فى شكل دراسات بينية أو منهج محورى عام يشمل عدة تخصصات مترابطة، وقد يكون على هيئة تخصص فى تدريس مادة واحدة، أو

تدريس مادتين إحداهما كمتخصص رئيسي والأخرى كمتخصص فرعى.

٣- الثقافة العامة:

وهو ما يعرف بالمكون الثقافي، الذى يوسع آفاق المعلم، ويمكنه من فهم البيئة التى يعيش فيها ويعلم أبناءها، والمجتمع الذى يضم هذه البيئة، ثم العالم الذى صار قرية كونية الآن فى عصر العولمة.

٤- ممارسة التعليم داخل الفصل:

وهو المكون المهني، الذى يعد للبوقة التى ينصهر فيها كل ما تعلمه المعلم من معارف ومهارات وقيم. وخبرة الحياة داخل الفصل تعتبر أداة فعالة فى تربية وإعداد معلمى المستقبل، وتنشئ الدول المتقدمة لها مدارس خاصة تلحق بكليات التربية، كمدارس للتلمية المهنية للمعلمين.

وينبغي أن نؤكد على أن مسارات تربية المعلم ونظامه وعملياته، هى لب تكوين المعلم وبناء شخصيته، وبالتالي فإنها تتم وفق مستويات معيارية تحقق الجودة، ضمانا لتحقيق جودة التعليم.

ضمان الجودة والاعتماد لكليات التربية ونظم تربية المعلم

الاعتماد التربوى نوع أو نمط من عملية ضمان الجودة، وهو أيضا عملية تقوم من خلالها الخدمات والعمليات والأنشطة والبرامج التى تقدمها المؤسسة التعليمية عن طريق هيئة خارجية لتحديد ما إذا كانت المستويات المعيارية التى وضعتها هذه الهيئة قد تم تطبيقها ومراعاتها وتبليتها. وإذا أسفرت عملية التقييم عن أن المؤسسة التعليمية قد لبت هذه المستويات المعيارية تمنح الهيئة للمؤسسة شهادة اعتماد لهذه المؤسسة للتعليمية.

وتتولى مسئولية الاعتماد التربوى فى معظم دول العالم منظمات تتمتع بالاستقلال، قد تكون حكومية أو غير حكومية.

ويمكن الخروج مما سبق أن عملية الاعتماد تقوم على أساس تطبيق وتبليّة المستويات المعيارية الأكاديمية Academic Standards ، وهذه المستويات

المعيارية هي بالتالى أساس جودة التعليم، وقد اتخذت أساساً لإصلاح التعليم
Standards-based Education Reform.

المستويات المعيارية:

وترجع أصول حركة المستويات المعيارية، وبخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية بدرجة كبيرة إلى الاقتصاد. إذ كانت وظائف كبيرة فى النصف الأول من القرن العشرين تحتاج إلى أيد عاملة لا تتجاوز مستوى الصف الثامن من التعليم، مع وجود نسبة أقل من الوظائف التى تحتاج إلى أنواع من المعرفة والمهارات المرتبطة بالإدارة والعمل المهنى.

وقد حدث تغير كبير فى السبعينات والثمانينات من القرن العشرين، إذ غزت كثير من المؤسسات الآسيوية أسواق الولايات المتحدة، وقد تم انتقال الكثير من الأعمال التى تحتاج إلى مستوى متدن من التعليم خارج البلاد، وبدأت الحاجة إلى الأيدى العاملة عالية المهارة بشكل أكبر بكثير مما قبل.

وقد اهتم حكام الولايات بشكل كبير بموضوع التأهيل العالى للوظائف، وكذلك قادة الاقتصاد الأمريكى، وما ارتبط بذلك من ضرورة التأكد من توفر المهارات والمعرفة الناتجة عن التعليم فيمن يشغلون وظائف، باعتبار ذلك أمراً حيوياً لمستقبل البلاد.

ولذلك خصص حكام الولايات اجتماعاً عاماً للتعليم، معلنين للقادة التربويين أنهم سيمنحون المرونة والتحكم فى الموارد، من أجل الوصول إلى مخرجات يحكمها نظام للمحاسبية. وظهرت إثر ذلك نماذج الإصلاح الذى تقوده المستويات المعيارية Standards- Driven Reform Models. إذ أرسى حكام الولايات تقاليد جديدة ولغة جديدة لنثورة إدارية فى عالم الأعمال أمامها وضوح الأهداف، وإعلام كل فرد فى المؤسسة بها، ووضع مقاييس موضوعية للوصول إلى الأهداف، وصنع قرارات توصل إلى هذه الأهداف، مع إعطاء القيادات الآليات والتدريب الذى تحتاجه وظائفهم، مع مكافأة من يستطيع تحقيق الأهداف

الموضوعة.

وكان لهذا النموذج تأثيره على حركة المستويات المعيارية فى التعليم. وصاحب ذلك ظهور نموذجين آخرين من تحليل النظم الأخرى فى بلاد متقدمة أكثر من الولايات المتحدة فى تحقيق مستويات عالية من الإنجاز التعليمى، هما نموذج المحاسبة، ونموذج الوزارة.

نموذج المحاسبة:

أما عن نموذج محاسبة التربويين Educators Accountability Model، فقد بينت الخبرات الآسيوية والأوروبية أن المقارنة السنوية لأداء المدارس بعضها ببعض، يمكن أن تؤدي إلى ضغوط لا تقاوم على المدارس للتوصل إلى أدوات ومواد فعالة للمنهج، وتنفيذ استراتيجيات تدريس فعالة، وعمل كل شئ آخر يحتاجه رفع مستوى أداء الطلاب.

وقد اهتم المربون الذين تبنوا هذا المدخل بالمستويات المعيارية والتقييم الذى أدى إلى منهج تفكيرى Thinking Curriculum، وصل إلى أبعد من مجرد التمكن من القراءة والكتابة، إلى التأكيد على السلوك السببى والمعرفى والتفكيرى. ولما كانت نتائج زيادة الاستثمار فى التعليم فى الثمانينات لم يترتب عليها ارتفاع كبير فى مستوى تحصيل الطلاب، وما تبين من للبحوث والدراسات أن محتوى المستويات المعيارية والتقييم أقل أهمية من القدرة على استخدامها، ظهر نموذج آخر هو نموذج المحاسبة السياسية Political Accountability Model، يقرن وضع المستويات المعيارية والتقييم بنظام للمكافأة والتحفيز يقدم حوافز قوية للمربين لتطوير الأداء بشكل درامى.

نموذج وزارة التعليم:

وأما عن نموذج وزارة للتعليم The Ministry of Education Model، فقد بين تحليل مخرجات التعليم، وتحصيل للتلاميذ دولياً، أن البلاد ذات النظم التعليمية الناجحة، لديها مجموعة من الأسس الهيكلية تتضمن:

أ - مستويات معيارية عالية وطموحة لكل الطلاب.

ب - امتحانات قومية تتفق مع المستويات المعيارية الموضوعة.

ج - أطر عمل للمناهج، تحدد الموضوعات الدراسية لكل مستوى.

د - استراتيجيات تدريس ومواد تعليمية تتفق مع المستويات المعيارية.

وهذه المكونات الأربعة تمثل نموذج وزارات التعليم في البلاد التي حققت مراكز متقدمة في اختبارات الـ TIMSS، وهذا النموذج يضمن تحقيق كل مكونات النظام التعليمي للمستويات المعيارية الموضوعة، بما يحقق بالتالي نظاماً تعليمياً مبنياً على المعايير.

وقد كان من أبرز نتائج اجتماع حكام الولايات الأمريكية نشر مستويات معيارية لتعليم الرياضيات، وتبعها للعديد من الإصدارات خاصة بهذه المستويات، نتيجة ضغوط هؤلاء الحكام، الأمر الذي سيس موضوع المستويات المعيارية Politics of Standards في التسعينيات من القرن الماضي على أساس أن المحاسبية هي الجناح السياسي للمستويات المعيارية.

الإصلاح التعليمي النسقي وإعادة هيكلة التعليم:

وينظر أصحاب نظرية الإصلاح التعليمي النسقي إلى أن تحقيق أهداف حركة المعايير في مجال التعليم تتطلب إعادة هيكلة التعليم على أساس ثلاثة مكونات متكاملة، هي:

أ - بناء مستويات معيارية أكاديمية متحدية.

ب - صنع سياسات متوافقة مع المستويات المعيارية في مجالات الاختبارات، والتنمية المهنية والمحاسبية.

ج - إعادة هيكلة نظم الحوكمة أو الإدارة، ليفوض المدارس من أجل تطوير مداخل واستراتيجيات تعليمية تلبي المستويات المعيارية، التي تحاسب الولاية هذه المدارس على تحقيقها.

وقد نصت وثائق هيئات ومنظمات الاعتماد على أن رسالتها تحقيق المحاسبية والتحسين والتطوير، ومن أمثلة ذلك أن المجلس الوطني لاعتماد عداد المعلم NCATE، قد حدد رسالته في (أن المحاسبية والتحسين أمران أساسيان

لرسالة المجلس، وأن عملية الاعتماد تحدد ما إذا كانت مدارس وكليات وأقسام التربية تلبي متطلبات المستويات المعيارية لإعداد المعلمين وغيرهم من الاختصاصيين التعليميين. كما يقدم المجلس القيادة لإصلاح إعداد المعلم، وأنه من خلال المستويات المعيارية التي تركز على التقييم المنظومي والتعلم القائم على الأداء، فإن المجلس يشجع المؤسسات المعتمدة للقيام بالتطوير المستمر. وتتكون عملية الإصلاح والتطوير لمؤسسات إعداد المعلم وبرامجه من أجل تحقيق الاعتماد من:

أ - وضع إطار مفاهيمي للمؤسسة وبرامجها التعليمية، أساسها جميعاً رؤية مشتركة تقود الجهود من أجل إعداد مربين للعمل بفاعلية في المدارس، ويضع التوجيهات والتوجيهات للبرامج والمقررات والتدريس وأداء المتعلم وخدمات الطلاب والمحاسبية. وهذا الإطار المفاهيمي مبني على المعرفة وقائم على المشاركة والاستمرار والتكامل مع رسالة المؤسسة وتقويمها المستمر.

ب - وجود نظام لإدارة المؤسسة وحوكمتها وتوافر الموارد المادية والبشرية لتحقيق أهدافها ورسالتها، بما في ذلك مصادر المعلومات التكنولوجية.

ج - تأهيل أعضاء هيئة تدريس، قادرين على أداء مهام محددة، وممارسات نموذجية مهنية تحقق الأداء المطلوب من الطالب/ المعلم، ووجود نظام للتنمية المهنية لهم.

د - وضع برامج دراسية ذات محتوى معرفي وبيداجوجي، يهيئ الطالب المعلم لاكتساب المعرفة والمهارات والأخلاقيات المهنية.

ويتم تقييم الطالب للتأكد من اكتسابه هذه المكونات وفقاً للمستويات المعيارية المهنية والمؤسسية.

هـ - وجود نظام للتقييم، تقييم المؤسسة والبرنامج، حيث تقوم المؤسسة بجمع البيانات وتحليلها عن مؤهلات الدارسين وأدائهم. وتقوم أيضاً بتقويم وتحسين مستويات الأداء، والوحدة والبرامج الدراسية التي تقدم.

و - خبرات ميدانية وممارسات عيادية، إذ تصمم المؤسسة مع المدرسة التي

تشاركها نظاماً للتطبيق الميداني وتنفذه ونقومه، من أجل ضمان أداء أفضل للطلاب والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وتمكنهم من التعبير عن معرفتهم ومهاراتهم والجوانب القيمة لسلوكهم لتحقيق تعلم أفضل للتلاميذ.

ز- تصميم وتنفيذ وتقويم المنهج والخبرات، من أجل اكتساب الطلاب للمعرفة والمهارات والسلوكيات الضرورية، لمساعدة تلاميذ المدارس على التعلم. ويشير التقييم إلى درجة مراعاة التعدد والتنوع ومدى تلبية المعلمين لها.

وهكذا نجد أن نظم الاعتماد بما تشمله من مستويات معيارية وتقييم ذاتي تقدمه مؤسسة إعداد المعلم، وزيارات خارجية من قبل هيئة الاعتماد، ثم إصدار قرار بمدى أحقية المؤسسة للاعتماد يتطلب بالفعل إصلاحاً ذا مواصفات محددة، وفقاً لقواعد وأسس متفق عليها.

معايير اعتماد نظم تربية المعلم، التي وضعها الـ INTASC:

إذ وضع اتحاد ما بين الولايات لقياس ودعم نظم تربية المعلم حزمة متكاملة من المستويات المعيارية مبنية على الأداء تعكس المتطلبات اللازم توافرها في المعلمين المبتدئين، تكون أساساً للترخيص لهم بمزاولة المهنة، وهي قبل ذلك أساس برامج تربية المعلمين. وهذه المستويات المعيارية، هي:

المستوى المعيارى الأول: المحتوى البيداجوجي:

ويعنى أن يفهم المعلم المفاهيم الأساسية وأدوات البحث، وبنى المادة الدراسية التي يتخصص لتدريسها، وأن يكون قادراً على بناء خبرات التعلم التي تجعلها ذات معنى للتلاميذ المتعلمين.

المستوى المعيارى الثانى، نمو التلميذ:

أن يفهم المعلم كيف يختلف التلاميذ فى تعلمهم، وأن يقوم ببناء ونهضة الفرص اللازمة للتعلم التي تناسب تنوعهم.

المستوى المعيارى الرابع، استراتيجيات متعددة للتدريس:

أن يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات تدريسية متعددة لتشجيع التلاميذ وتحفيزهم وتنمية التفكير الناقد وحل المشكلات.

المستوى المعيارى الخامس، التحفيز والإدارة:

بأن يتوفر لدى المعلم للفهم اللازم لحسن استخدام التحفيز الجماعى والسلوك اللازم لخلق بيئة تعلم، وتشجيع التفاعل الاجتماعى الإيجابى، والانهراط الفعال والنشط فى التعلم والدافعية الذاتية.

المستوى المعيارى السادس، الاتصال والتكنولوجيا:

أن يستخدم المعلم المعرفة الخاصة بالاتصال اللفظى وغير اللفظى والاتصال التكنولوجى لتشجيع الاستقصاء النشط والعمل التعاونى والتفاعل المدعم داخل الفصل.

المستوى المعيارى السابع، التخطيط:

أن يخطط المعلم للتدريس المبني على المعرفة الخاصة بالمادة الدراسية والتلاميذ والبيئة وأهداف المنهج.

المستوى المعيارى الثامن، التقييم:

أن يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات القياس والتقييم الرسمية وغير الرسمية لتقويم وضمان النمو المستمر عقلياً واجتماعياً وبدنياً للمتعلم.

المستوى المعيارى التاسع، الممارسة التأملية والتنمية المهنية:

أن يكون المعلم ممارساً متأملاً ومفكراً، بما فى ذلك قيامه بالتقويم المستمر لتأثيرات اختياراته وأفعاله على الآخرين، وأن يبحث بفاعلية عن فرص للنمو المهنى.

المستوى المعيارى العاشر، للتشارك بين المدرسة والبيئة:

أن يحرص المعلم على إقامة علاقات مع زملاء العمل بالمدرسة والآباء والهيئات والمؤسسات البيئية لتدعيم تعلم التلاميذ وتحسين أحوالهم.

ونظراً لأهمية هذه المستويات المعيارية وتكاملها، واهتمامها بالتعلم الفعال والنشط وتحقيق نمو للتلاميذ، والتخطيط الجيد للتعليم والتحفيز والإدارة، والربط بالتكنولوجيا وحل المشكلات والتفكير الناقد، وربط المدرسة بالبيئة، والاهتمام بالتعددية ودمج التكنولوجيا فى التعليم والتعلم، أقول نظراً لأهمية ذلك تبنى المجلس

الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم هذه المستويات المعيارية. وهذه المستويات المعيارية تعد الأساس والشرط الرئيسى للترخيص بمزاولة مهنة التعليم للمتقدمين لها، ليكونوا قادرين على تعليم للتلاميذ فى عصر المعرفة، المهارات والمعارف والقيم. معايير مدارس التنمية المهنية للمعلم:

ولم يكتف المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم (NCATE) بوضع مستويات معيارية لمؤسسات إعداد المعلم، وبما وضعته الـ INTASC من مستويات معيارية للمعلم المبتدئ، بل وضع المجلس مستويات معيارية لمدارس التنمية المهنية Professional Development Schools.

ومدارس التنمية المهنية تعد تجديداً تربوياً تكون من الشراكة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس، وتحدث رسالتها فى إعداد الطلاب/ المعلمين وتنمية أعضاء هيئة التدريس والقيام بالبحوث الموجهة نحو تحسين الممارسات التعليمية، والعمل على تحسين تعلم الطلاب بالمدارس:

وهى مدارس حقيقية أعيد تصميمها وهيكلتها لدعم رسالات مركبة، على رأسها- كما ذكرنا - تحسين تعلم الطلاب من خلال استخدام مدخل البحث الموجه نحو التدريس. إنها باختصار مشاركة لدعم التحسين المستمر للمدارس والجامعات. وتقوم هذه المدارس على عدد من المفاهيم الأساسية، من أبرزها:

١- الاهتمام المشترك والالتزام المتبادل:

وهو مشترك ومتبادل بين الجامعات والمدارس من أجل الطلاب المعلمين وتلاميذ المدارس.

٢- تكامل الجانب المهنى وتعلم التلاميذ من خلال البحث:

إذ تحدثت المسؤولية المشتركة فى أربعة جوانب، هى إعداد الطالب المعلم، وتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً، وتحسين تعلم التلاميذ، والاهتمام بالبحث العلمى فى:

أ - تحديد احتياجات التعلم لتلاميذ المدرسة وتلبيتها.

- ب - التأثير على تعلم الطالب/ المعلم.
- ج - تحديد خطوات التنمية المهنية لهيئة التدريس.
- ٣- وضع التلاميذ في قلب عمل المدارس:
- إذ إن هناك أولوية لتكون حاجات التلاميذ في مقدمة اهتمامات المدارس لتحقيق التكامل بين المهني وتعلم التلاميذ.
- ٤- التعلم في سياق التدريب والممارسة:
- إذ تنطلق فلسفة المدارس من أن للتعلم يمكن أن يتم بشكل أفضل في سياق العالم الحقيقي للممارسة والتطبيق.
- ٥- إلغاء الحدود:
- إذ يتم للتعاون بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والطلاب المعلمين والمعلمين بالمدارس في تناغم كامل.
- ٦- تكامل الموارد:
- حيث يمكن للجامعة الإفادة من موارد المدارس، وتفيد المدارس من الموارد والمصادر المتاحة بالجامعة.
- ٧- مجتمع ممتد للتعلم:
- إذ يمتد مجتمع التعلم ليضم الجامعة والمدرسة والآباء والبيئة.
- وفي ضوء هذه المفاهيم تمت صياغة المستويات المعيارية لمدارس التنمية المهنية لتكون بيئات لتعلم الطلاب المعلمين، وتلاميذ المدارس لمجتمع المعرفة.
- نظام اعتماد مجلس اعتماد تربية المعلم:
- أسس مجلس اعتماد تربية المعلم Teacher Education Accreditation Council (TEAC) عام ١٩٩٧ بهدف تحسين البرامج الأكاديمية لإعداد المعلمين، والمقدمة للمربين للمهنيين الذين يدرسون، ويديرون المدارس بدءاً من مرحلة ما قبل الروضة، وحتى نهاية التعليم قبل المدرسي.
- ويختص هذا للمجلس باعتماد برامج تربية المعلمين على مستوى

البكالوريوس وبرامج الدراسات العليا، بما فيها البرامج الأخرى البديلة، على الأسس الآتية:

١- البراهين التي تقوم عليها، بأنها تعد معلمين محترفين مهنيين قادرين على المنافسة ولديهم الاهتمام والتأهيل المهني.

٢- القدرات على متابعة جودة البرامج وتحسينها.

ويقوم ذلك على اعتقاد بأن هذا هو الضمان الذي يؤكد للجماهير جودة برامج الكليات والجامعات التي تعد المعلمين. وبناء على هذا فإن المجلس يعتمد فقط البرنامج التعليمي وليس الكلية أو المعهد أو مدرسة للتربية.

ويرى المجلس أن هذا المدخل الفريد للاعتماد يساعد البرامج على التطوير، والمحاسبية بشأن الجودة. وتبدأ عملية الاعتماد بالبراهين المقدمة (كمياً ونوعياً) على أن أعضاء هيئة التدريس على قناعة تامة بأن خريجهم منافسين مبتكبين في مجال مهنة التعليم. كما أن فحص البرنامج، من حيث الجودة يظهر ضمان تحقيق أهدافه.

وقد اعترف مجلس اعتماد التعليم العالي CHEA عام ٢٠٠١ بمجلس اعتماد إعداد المعلم TEAC، كما اعترف به قسم للتعليم (وزارة) بالولايات المتحدة الأمريكية.

متطلبات الاعتماد:

تلتزم الكليات والمدارس الراغبة في التقدم لاعتماد برامجها بتلبية المتطلبات

الآتية:

١- أن المؤسسة المتقدمة حصلت على الاعتماد من هيئة إقليمية.

٢- أن خريجي البرنامج على استعداد للحصول على الترخيص المهني من الولاية كممارسة التعليم والتدريس.

٣- أن البرنامج ملتزم بأن يتمشى مع المعايير السعيارية للمجلس.

٤- أن أعضاء هيئة تدريس البرنامج يفهمون أن المجلس يمكن أن يكشف عن حالة أو مستوى الاعتماد.

٥- أن الأعضاء سيقدمون أية معلومات يطلبها المجلس.

فلسفة الاعتماد التي يعتنقها المجلس:

تقوم فلسفة الاعتماد على أربعة أسس أو مبادئ رئيسية، هي:

المبدأ الأول: التحسين المستمر للارتقاء بالجودة

Continuous improvement to advance quality

ويتضمن هذا المبدأ تعلم الطالب المعلم، وتعلم أعضاء هيئة التدريس، والقدرة المؤسسية باعتبارها حلقة متفاعلة تتشكل فيها أهداف البرنامج لتحسين تحصيل الطلاب، وتوفير الموارد المطلوبة، وقياس أداء الطلاب، واستخدام البرهان من خلال التقييم لتحسين جودة البرنامج.

المبدأ الثاني: الاعتماد الذي يقوم على البحث أو الاستقصاء Inquiry-driven accreditation ويعتقد المجلس أن اعتماد برامج تكوين المعلم ينبغي أن تؤسس على أرضية من البحث العلمي والدراسة الموضوعية، تبدأ بأسئلة هيئة التدريس عن رسالة البرنامج ونتائجه، والعلاقة بين التدريس وتعلم الطلاب كمؤشرات هامة للجودة.

المبدأ الثالث: المتابعة لضمان الجودة Audits to ensure quality، إذ تقوم المتابعة على تحقق خارجي لضمان آليات الجودة الداخلية للبرنامج والبرهان على ما ينتجه. والمراجع الأكاديمي يتمثل في المراجع الباحث أو المستقصى من أن الطريق الذي يسير البرنامج عليه يؤدي إلى تعلم حقيقي للطلاب، وقياس مخرجات التعلم، وإجراء التطوير اللازم للبرنامج، وجنى الدعم المؤسسي له.

المبدأ الرابع: التكبير Frugality ذلك أن عملية الاعتماد تضعف عندما يقوم عضو البرنامج باتخاذ إجراءات منفردة بهدف تلبية متطلب ما، لأن عملية اعتماد المجلس قد صممت لتكون ذات كفاءة باستخدام الحد الأدنى من المصادر للوصول إلى القرار في الوقت الملائم.

مبادئ الجودة:

ينبغي أن تقدم البرامج للبرهان الكافي على أن الطالب يتعلم ويفهم منهج إعداد المعلم. وهذا البرهان يظهر من خلال جميع المكونات التي تقوم على الكفاءة والاهتمام والتأهيل. وهذه المكونات، هي:

المبدأ الأول- معرفة خاصة بمادة التخصص:

- ١- يفهم الطالب للمعلم المادة التي يختارها للتخصص.
- ٢- المعرفة البيداغوجية: يكون الطالب المعلم قادراً على استخدام هذه المعرفة فى تدريس المادة بما يلبي احتياجات الطلاب المتنوعين.
- ٣- العناية، ومهارة للتدريس الفعالة: يكون الطالب المعلم قادراً على التدريس بعناية وفاعلية.

٤- موضوعات متداخلة: وتشمل تعلم كيف يتعلم، واستخدام التكنولوجيا الملائمة، والمنظور متعدد الثقافات.

- ٥- البرهان على التقييم المقنن: إذ ينبغي أن يقدم البرنامج البرهان فى أمور الثقة والثبات والموضوعية التى يقوم عليها تقييم الطلاب.
- المبدأ الثانى: البرهان على التزام المؤسسة ودرجة جودة البرنامج. إذ ينبغي أن يبرهن القائم على البرنامج على وجود قدرة على تقديم برنامج عالى الجودة من خلال:

- ١- الالتزام: عند قياس مدى التزام البرنامج بالجودة واستخدام التسهيلات الملائمة، هناك عوامل مختلفة تؤخذ فى الاعتبار، هى:
 - أ - المنهج: مدى التزام المنهج بالمستويات المعيارية والمتطلبات المحددة للدرجة.
 - ب - الهيئة: مدى تمشى مؤهلات الهيئة مع متطلبات البرنامج نوعياً وكمياً.
 - ج - التسهيلات: ملائمة التسهيلات والمعدات المتاحة لبرنامج مع المصادر والموارد اللازمة وفقاً للمستويات المعيارية.
 - د - الإدارة والماليات: ملائمة الموارد المالية والإدارية للبرنامج مع ما هو متفق عليه كحد أدنى للكفاية والكفاءة.
- ٢- القدرة أو الكفاية: إذ ينبغي أن يبين البرنامج أن المنهج يسهم فى دعم جودة البرنامج وتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب، من حيث:
 - أ - المنهج: يعكس تنوع الوحدات الدراسية والساعات المعتمدة المطلوبة.

- ب - الهيئة: مستوى تأهيل أعضاء الهيئة لتدريس البرنامج.
- ج - التسهيلات: وجود تسهيلات ملائمة للميزانية والموارد المحددة للبرنامج.
- د - الإدارة والماليات: تدعم الموارد المالية والإدارية للبرنامج، تقديمه بمستوى عال من الجودة.
- هـ - الخدمات الطلابية المساعدة: ملائمة الخدمات الطلابية لاحتياجات المتعلمين في البرنامج وعلى درجة عالية من الكفاءة.
- و - السياسات والممارسات: وجود جداول زمنية في أيدى الطلاب تحدد بها كافة الأزمنة من البداية إلى النهاية.
- المبدأ الثالث: البرهان على تعلم هيئة التدريس والبحوث.
- إذ ينبغي وجود نظام للبحث والمراجعة والرقابة على الجودة، يضمن الأعضاء من خلال توفر المعلومات اللازمة لتحسين الجودة عن طريق البحث والاستقصاء لتحسين التعليم والتعلم، وهذا يشمل:
- ١- الرشد في عملية التقييم وأساليبها.
 - ٢- بناء قرارات البرنامج وتخطيطه على الشفافية والمحاسبة.
 - ٣- نظام فعال للرقابة على الجودة، يشمل:
- أ - المناهج: أن المنهج يلي برنامج الولاية ومتطلبات الحصول على الترخيص.
- ب - الهيئة: فهم أعضاء الهيئة للمواد الدراسية الداخلة في البرنامج، وقررتهم على تعليمها.
- ج - الطلاب: سياسات القبول والمناخ تشجيع استقطاب أفضل الطلاب وبقائهم في الدراسة، واستجابتها لاحتياجات الأمة من المهنيين ذوي الجودة.
- د - الموارد: توافر نظام مناسب للرقابة على الجودة للبرنامج، يتم من خلاله متابعة الأداء وتحسين الاستمرارية والمواومة للتسهيلات والمعدات التي تضمن وجود موارد مالية وإدارية ملائمة للبرنامج .
- والخلاصة أن نظام الاعتماد الذي يتبناه مجلس اعتماد إعداد المعلم TEAC

يعتبر نظاما يعطي وزنا كبيراً للبرهان والوضوح على إكمال الطالب المعلم للبرنامج، يقوم على إثبات أنه على درجة عالية من الكفاءة.

وتلتزم مؤسسات إعداد المعلم التي تحصل على الاعتماد لمدة خمس سنوات بتقديم أربعة تقارير سنوية، أو ثمانية تقارير سنوية إذا كانت مدة الاعتماد عشر سنوات، وفقاً لمحتوى التقرير الذى يحدده المجلس. وهذا كله ضمان للحافظ على المستوى المطلوب للجودة، والبرهان على وجود تحسين شامل مستمر.

اعتماد كليات التربية وفقاً لسياسات الهيئة القومية

لضمان جودة التعليم والاعتماد - مصر

حددت الهيئة سياساتها لاعتماد كليات التربية فيما يلى:

أولاً: الإطار العام لعملية التقييم والاعتماد، ويتضمن أربعة أبعاد رئيسية، هي:

١- أهلية المؤسسة التعليمية للتقدم بطلب للاعتماد: إذ يشترط أن تكون المؤسسة مرخصاً لها من الدولة، وأن يكون لها رسالة محددة ومعتمدة من مجلسها، وخطة استراتيجية موثقة.

٢- القيم الجوهرية لمعايير الاعتماد: إذ اشترطت الهيئة أن تستند معايير الاعتماد لكليات التربية على القيم الجوهرية الآتية:

أ - الانتماء القومى والحفاظ على هوية الأمة.

ب - توفر قيم النزاهة والموضوعية.

ج - الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم.

د - تنمية وحماية البيئة.

هـ - تنمية مهارات الطالب المعلم وإعداده للتنافسية العالمية.

و - استناد عملية اتخاذ القرارات على المعلومات الموثقة.

ز - النظر للطالب المعلم على أنه محور العملية التعليمية.

ح - الشراكة الفعالة مع جميع الأطراف ذات الصلة والاهتمام.

ط - مواكبة التطور العلمى والتكنولوجى.

ى - التقييم الذاتى المستمر كأساس للتطوير.

ك -السعى الجاد للتميز .

٣- المحاور الأساسية لاعتماد الكلية والخريج والبرنامج: تعتمد عملية التقويم والاعتماد لكليات التربية على ثلاثة محاور، هي:
أ - القدرة المؤسسية للكلية.

ب - الفعالية التعليمية للبرامج: عناصرها ومحتوياتها.

ج - المواصفات المتميزة للخريج.

٤- ضوابط الاعتماد: إذ تمنح الهيئة الاعتماد عندما تتأكد من قدرة الكلية، وبرامجها على تحقيق متطلبات المحاور الرئيسية الثلاثة للتقويم والاعتماد.
ثانياً: آليات ومتطلبات التقدم للاعتماد: وتقوم الهيئة بإخطار الكلية بنتائج عملية التقويم، خلال ستين يوماً إما بمنح الاعتماد وإما بعدم الاعتماد.
ثالثاً: مرحلة ما بعد التقويم: حيث تخضع الكلية لإجراءات المتابعة والمراجعة الدورية من خلال التقارير الذاتية للكلية، وما تقوم به الهيئة من زيارات للتأكد من استمرارية مقومات الاعتماد.

المستويات المعيارية لاعتماد كليات التربية:

وتتضمن هذه المستويات مايلي:

أولاً: معايير القدرة المؤسسية للكلية، وتشمل:

١- التخطيط الاستراتيجي، من حيث:

أ - وجود خطة استراتيجية، وإجراء التحليل البيئي باستخدام مدخل علمي، ووجود رؤية ورسالة، وأهداف استراتيجية، وسياسات محددة وواضحة، وخطة تنفيذية.

ب - ارتباط الخطة الاستراتيجية للكلية باستراتيجية الجامعة.

ج - تحليل الوضع الاستراتيجي للكلية.

٢- الهيكل التنظيمي، من حيث:

أ - وجود هيكل تنظيمي ملائم ومعتد.

- ب - تحديد المسؤوليات والسلطات والاختصاصات.
- ج - وجود إدارات متخصصة لدعم العملية التعليمية.
- د - وجود وحدة لإدارة الأزمات والكوارث.
- هـ - وجود وحدة لضمان الجودة.
- و - وجود توصيف وظيفي لجميع الوظائف الأكاديمية والإدارية.
- ٣ - القيادة والحوكمة، وتتضمن:
- أ - اختيار القيادات وفق معايير واضحة ومحددة.
- ب - تبني الكلية نمطاً قيادياً ديمقراطياً يشجع على المشاركة.
- ج - تسهم المجالس الرسمية في مناقشة واتخاذ القرارات.
- د - تعمل الكلية على تنمية المهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية.
- هـ - يوجد بالكلية نظام معتمد للمعلومات والتوثيق.
- و - تقدم القيادات الأكاديمية إدارة نظم الجودة الداخلية للكلية.
- ز - تعمل القيادات الأكاديمية على تنمية الموارد الذاتية للكلية.
- ح - تقوم الكلية بالتنظيم المستمر لكفاءة وفاعلية الإدارة بها.
- ٤ - الأخلاقيات والسلوكيات، وتشمل:
- أ - تلتزم الكلية بحقوق الملكية الفكرية والنشر.
- ب - تلتزم الكلية بالعدالة وعدم التمييز.
- ج - تكفل الكلية حرية الفكر والرأى والتعبير.
- د - تلتزم الكلية بأخلاقيات وأدب مهنة التعليم.
- هـ - تلتزم الكلية بمتطلبات الشفافية والمصدقية.
- ٥ - الجهاز الإدارى المساعد، ويتضمن:
- أ - وجود معايير واضحة ومحددة لاختيار وتعيين وترقية القيادات الإدارية.
- ب - توفر برامج للتدريب المستمر للعاملين.
- ج - مراعاة كفاءة وفاعلية الإدارة واستخدام الموارد البشرية المتاحة عند التقويم.

- د- توفير بيئة عمل مناسبة.
- هـ - توفر نظام للتقويم الشامل والمستمر للأداء.
- و- تتمتع الكلية برضا القيادات الإدارية والعاملين.
- ٦- الموارد المالية والمادية، ويشمل:
- أ - كفاية الموارد لتحقيق الرسالة والأهداف.
- ب - توفر المباني التي تلائم طبيعة الأنشطة.
- ج - توفر أماكن كافية وتسهيلات مناسبة للأنشطة الطلابية.
- د - توفر الأجهزة والمعدات والمعامل المناسبة لإعداد المعلم.
- هـ - توفر وسائل الاتصال الحديثة وتكنولوجيا المعلومات المناسبة.
- و - استخدام الموارد المالية والمادية بكفاءة عالية.
- ٧- المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة، ويتضمن:
- أ - وجود خطة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- ب - مراعاة الاعتبارات التنظيمية لأنشط خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- ج - تفاعل الكلية مع منظمات المجتمع بشكل إيجابي.
- د - مواكبة ممارسات تنمية وحماية البيئة مع خطة خدمة المجتمع.
- هـ - إسهام الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في برامج خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- و - تمتع الكلية برضا المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المدني ذات العلاقة بها.
- ٨- التقويم المؤسسي وإدارة الجودة، ويتضمن:
- أ - توفر مؤشرات واضحة ومحددة وقابلة للقياس للتقويم الذاتي الشامل.
- ب - مراجعة مؤشرات التقويم الذاتي دورياً من أصحاب المصلحة.
- ج - تأكيد الكلية من الاستفادة بنتائج التقويم في تحسين الكفاءة والفاعلية.
- ثانياً: معايير الفاعلية التعليمية لكلية التربية: وتشمل المستويات المعيارية الآتية:
- ١- الطلبة والخريجون:
- أ - وجود سياسة واضحة وشفافة لقبول الطلاب.

- ب - توفر خطة للدعم والإرشاد الطلابي.
- ج - وجود مجموعة من الأنشطة المتنوعة والمناسبة.
- د - تقدم الكلية خدمة مستمرة لخريجها.
- هـ - قيام الكلية بقياس رضا طلابها عن الدعم والأنشطة.
- ٢- المعايير الأكاديمية القياسية، وتتضمن المجالات الآتية:
- أ- مجال التخصص.
- ب - مجال التربية.
- ج - مجال المسؤولية المهنية.
- د - مجال القدرات للشخصية.
- ٣- البرامج الدراسية:

وتتضمن معايير اعتماد محتوى البرامج الدراسية بكلّيات التربية، حيث تتنوع برامج التعلم بكلّيات التربية، للمتضمنة في برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية، وبرامج إعداد معلم المرحلة الإعدادية والثانوية، ثم برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال، وبرامج إعداد المتخصصين في التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم، وبرنامج إعداد معلم علم النفس.

- ٤- التعليم والتعلم والتسهيلات المادية للتعليم، ومنها:
- أ - وجود استراتيجيات للجودة.

- ب - توفر متطلبات التعلم الذاتي.
- ج - وجود سياسات للتعامل مع مشكلات التعليم.
- د - وجود برامج للتدريب الميداني للطلاب.
- هـ - وجود نظم لتقويم الطلاب.
- و - توفير الموصفات المعيارية للكتاب الجامعي.
- ز - إتاحة مصادر متنوعة للتعليم والتعلم.
- ٥- أعضاء هيئة التدريس، من حيث:
- أ - كفاية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس.
- ب - وجود قواعد لتعيين أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.
- ج - توفر آليات لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.

- د - توفر آليات لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.
- هـ - القيام بتقييم الرضا الوظيفى للأعضاء والمعاونين.
- ٦- البحث العلمى والأنشطة العلمية الأخرى:
- أ - وجود خطة للبحث العلمى.
- ب - كفاءة وجودة البحث العلمى.
- ج - إسهام البحث العلمى فى دعم وتعزيز التعليم بالكلية.
- د- وجود خطة لتمويل البحث العلمى.
- هـ - وجود أنشطة علمية متنوعة.
- ٧- الدراسات العليا، وتشمل المستويات المعيارية: الدرجات الممنوحة، والتعليم فى الدراسات العليا، ونظام للتسجيل والإشراف الأكاديمى، وتقويم طلاب الدراسات العليا، ومستوى رضا الطلاب.
- ٨- التقويم المستمر للفاعلية التعليمية، وتشمل التقويم الشامل لفاعلية التعليم، ونظام داخلى لإدارة الجودة.
- وقد اهتمت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، بوضع كافة تفاصيل المحاور السابقة.

الفصل الثانى

جامعات التربية فى جمهورية بولندا وجمهورية ألمانيا الاتحادية

جامعات التربية بتنظيم متفرد لمؤسسات تربية المعلم فى كثير من بلاد العالم، شرقه وغربه، مهما تنوع النظم السياسية والاقتصادية.

وجامعات التربية، تعتبر جامعات متخصصة شأنها فى تفردها التخصصى شأن جامعات التكنولوجيا، وجامعات الطب، وجامعات الهندسة، وغيرها.

وتجمع جامعات التربية بين دفتيها كليات ومعاهد العلوم التربوية، النظرية والتطبيقية، البيداغوجية والسيكلوجية، وكليات ومعاهد وأقسام العلوم والآداب والموسيقى، وربما الهندسة والتكنولوجيا والعلوم الصحية أيضاً.

وهى تقدم بالتالى برامج متنوعة لتربية المعلمين، من نواحى إعدادهم قبل الخدمة، وتأهيلهم من خلال برامج التأهيل بعد التخرج وقبل القيام بمسؤوليات التدريس كاملة، وتنميتهم المهنية المستمرة فى أثناء العمل.

ونعنى بتنوع برامج جامعات التربية أيضاً، تصميم برامج لتربية معلمى رياض الأطفال، وبرامج لتربية معلمى التعليم الثانوى بمدرستيه المتوسطة والثانوية وبرامج تربية الخواص، وبرامج معلمى التربية الرياضية والموسيقية والاقتصاد المنزلى، والتعليم الفنى بتخصصاته المتنوعة، ومستوياته المختلفة.

كما نعنى بتنوع هذه البرامج، تقديم برامج على مستوى الدرجة الجامعية الأولى للحصول على درجة البكالوريوس، وبرامج الدبلومات، وبرامج الماجستير ودكتور الفلسفة فى التربية.

ونعنى بتنوع برامج جامعات التربية بجانب برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، تقديم برامج السنة التأهيلية Induction، وبرامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين والقيادات من خلال للتدريب والحصول على درجات عليا فى التربية الممارسة.

وتهتم جامعات التربية كجامعات متخصصة فى العلوم التربوية بترقية البحث التربوى فى قضايا التربية والتعليم، وقضايا تربية المعلمين وتنميتهم من

البحث العلمى النظر الأساسى، والميدانى التطبيقى

ويتناول هذا الفصل جامعات التربية فى بلدين أوروبيين، هما جمهورية بولندا وجمهورية ألمانيا الاتحادية فى السياقات المجتمعية للبلدين.

جامعات التربية فى جمهورية بولندا

تقع بولندا فى وسط أوروبا، تحدها ألمانيا من الجنوب، ومن الغرب جمهورية التشيك وجمهورية سلوفاكيا، وتحدها من الشرق أوكرانيا وبلاد روسيا وليتوانيا، وبحر البلطيق من الشمال.

وتبلغ مساحة بولندا حوالى ٣١٣ ألف كيلو متر مربع، يسكنها ٣٩ مليون نسمة، وهى تاسع دولة أوروبية من حيث المساحة، والسادسة من حيث عدد السكان. وقد احتلت بولندا من ألمانيا النازية فى أثناء للحرب العالمية الثانية، ثم من الاتحاد السوفيتى بعد هزيمة ألمانيا، وفقدت حوالى ٦ مليون من أبنائها فى هذه الحرب، وصارت جزءاً من أوروبا الشيوعية، وعضوا فى حلف وارسو.

وقد نتج عن ثورتها الشعبية عام ١٩٨٩ على الحكم الشيوعى إنهاء هذا النظام وتجلياته السياسية والاقتصادية والثقافية والتعليمية، وصارت دولة مستقلة ذات وجه ديمقراطى رأسمالى عضواً فى الاتحاد الأوروبى وحلف شمال الأطلسى (الناتو) ومنظمة التجارة العالمية ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD.

وتتبنى الدولة البولندية منذ أوائل التسعينيات نظام الاقتصاد الحر، مما أتاح لها الانضمام للاتحاد الأوروبى ومنطقة شينجن، التى أدت إلى فتح حدودها مع جميع البلاد الأوروبية عام ٢٠٠٧.

وتشغل الغابات حوالى ٢٩% من مساحة البلاد، كما أن أكثر من نصف الأراضي البولندية يستغل فى الزراعة، ولديها أكبر عدد من المزارع الخاصة مما جعل القطاع الزراعى بها، يعتبر أكبر قطاع فى الاتحاد الأوروبى.

وتعتبر بولندا من أعلى الدول الأوروبية دخلاً، وواحدة من البلاد الشيوعية سابقاً الأكثر ثراء، والأمسرع نمواً فى أوروبا. وقد اتبعت سياسات للتحرير

الاقتصادى، واعتبرت عام ٢٠٠٩ الدولة الأعلى فى الناتج القومى الإجمالى فى الاتحاد الأوروبى.

وننتج عما تقدم اعتبار بولندا قوة لقتصادية إقليمية فى وسط أوربا، تمتلك حوالى ٤٠% من الشركات العملاقة فى هذا الإقليم.

وجمهورية بولندا جمهورية دستورية ديمقراطية، يعتبر رئيس الجمهورية رأس الدولة، يعين الوزراء، وينتخب لانتخابا مباشرا من الشعب لمدة خمس سنوات. ويتكون البرلمان البولندى من مجلسين، مجلس الشيوخ Senat ومجلس الشعب Sejm وتقوم السلطة القضائية بدور هام فى صنع القرار فى بولندا، وتضم المحكمة العليا لجمهورية بولندا، والمحكمة الإدارية العليا لجمهورية بولندا أيضا والمحكمة الدستورية، ومحاكم الأقاليم.

وتقسم جمهورية بولندا إداريا إلى أقاليم Voivodeships، يبلغ عددها ستة عشر إقليمياً، ينقسم كل منها إلى مديريات، بلغ عددها ٣٧٩ مديرية، تضم ٦٥ مدينة، أكبرها وارسو Warsaw العاصمة، ويبلغ عدد سكانها ١,٧ مليون نسمة، تليها كراكو Krakow، ثم مدن أخرى أقل فى عدد السكان. التعليم فى بولندا:

وقد كان السلم التعليمى فى رومانيا يتكون من مدرسة ابتدائية، مدة الدراسة بها ثمانى سنوات تنتهى بالحصول على شهادة اتمام التعليم بالمدرسة الابتدائية. وكانت مدة الدراسة بالمدرسة الثانوية أربع سنوات أو خمس سنوات حسب نوع هذه المدرسة، إذ كانت لليسيه العامة أربع سنوات، أما لليسيه المهنية أو التقنية- خمس سنوات. وكان هناك بالإضافة إلى ذلك المدرسة المهنية الأساسية، التى تنتهى بالحصول على شهادة إتمام التعليم بالمدراس المهنية الأساسية، والتى تستوعب ٤٥% من عدد الطلاب مقابل ٥٥% فقط فى الثانوى العام والفسى.

وقد كان للتحوّل الكبير الذى نتج عن الثورة عن النظام الشيوعى، والتحرر منه والانتقال إلى نظام رأسمالى يعتمد الاقتصاد الحر مذهباً له والأخذ بالديمقراطية

والحرية أثره العميق فى إعادة بناء التعليم، سواء بإعادة هيكلة التعليم قبل الجامعى، وإعادة تنظيم التعليم المهنى مع التعليم العام، ليكون التعليم متوافقاً مع نظم التعليم فى الدول الأوروبية، وتوجيه التعليم للعالى ليخدم اقتصاد السوق، وتحقيق التنافس وإعداد أجيال البطالة، مما زاد من الطلب على هذا التعليم وبخاصة الجامعات. كما شهد التعليم تغييرات جذرية فى محتوى المناهج التعليمية من أقصى اليسار إلى أقصى اليمين نلبية للتوجهات للسياسة الجديدة للدولة والمجتمع.

ولذلك تم إصدار ثلاثة قوانين جديدة للتعليم عام ١٩٩٠، هي قانون التعليم المدرسى، وقانون للدرجات الأكاديمية. وبناء على ذلك تغيرت البنية التعليمية لتكون على النحو الآتى:

١- التعليم الابتدائى: ومدة الدراسة به ست سنوات من سن السابعة إلى سن الثالثة عشر. ويدرس التلاميذ فى مدارس اللغة البولندية والأدب، والتربية المدنية والتاريخ واللغات الحديثة والرياضيات والبيولوجى والجغرافيا والفيزياء والكيمياء والموسيقى والفنون وتكنولوجيا البيئة والحاسب الآلى والتربية البدنية. ويلاحظ تركيز المنهج على العلوم والتكنولوجيا، بجانب اللغة القومية واللغات الأجنبية والفنون والرياضة البدنية، مما يتماشى مع متطلبات عصر المعرفة من ناحية والتكوين الشامل للطفل من ناحية أخرى.

٢- التعليم الثانوى: واعتباراً من عام ١٩٩٩ قل عدد طلاب المدارس المهنية الأساسية من ٤٥% - كما ذكرنا من قبل - إلى ٣٠% فقط، للتأكيد على التوسع فى التعليم الثانوى بزيادة فرصه، وإتاحة فرص أفضل للتأهيل لسوق العمل بدلاً من الاعتماد على خريجي المدارس المهنية الأساسية، ليكون الدخول إلى سوق العمل وفق إعداد أعلى وأفضل ومن خلال فتح الفرص أمام الطلاب للالتحاق بالتعليم العالى.

لكن يلاحظ فى ذات الوقت إتاحة الفرص أمام العمال من خريجي المدارس المهنية الأساسية لاستكمال تعليمهم فى أنواع مختلفة من التعليم الثانوى التعويضى،

يُتيح لهم التقدم لامتحانات Maturity Examination أسوة بخرىجى التعليم الثانوى، وتفتح أمامهم باب الالتحاق بالتعليم العالى.

ويشمل التعليم الثانوى الآن فى بولندا:

١ - المدرسة المتوسطة (الجيمنازيوم)، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات من سن ١٣ سنة إلى سن ١٦ سنة. ويدرس الطلاب بها اللغة البولندية، ولغتين أجنبيتين، والدراسات الاجتماعية، والكيمياء والجغرافيا والتاريخ والرياضيات والفيزياء والبيولوجى والدراسات البيئية.

ويلاحظ أيضا هنا التأكيد على اللغات القومية والأجنبية، ودراسة العلوم بفروعها، بجانب دراسة الإنسانيات. وتنتهى الدراسة بالحصول على شهادة إتمام الدراس فى الجيمنازيوم.

٢ - المدارس الثانوية: وتنقسم هذه المدارس الثانوية إلى أربعة أنواع، هى:

أ- مدارس ثانوى عامة، مدة الدراسة بها ثلاث سنوات من سن السادسة عشرة إلى سن التاسعة عشرة، تنتهى إما بالحصول على شهادة النضج للتعليم الثانوى العام وإما شهادة إتمام التعليم الثانوى العام.

ب- مدارس ثانوية فنية Tecknikum، مدة للدراسة بها أربع سنوات، تنتهى بالحصول على شهادة النضج للتعليم الثانوى الفنى، أو شهادة إتمام التعليم الثانوى بالمدارس الثانوية الفنية.

ج- المدارس المهنية Profilowane (Vocational) : ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، تنتهى بالحصول على شهادة النضج لليسيه المتخصصة، أو شهادة إتمام التعليم من الليسيات المتخصصة .

د- المدارس المهنية الأساسية، ومدة للدراسة بها تراوح بين سنتين إلى ثلاث سنوات، وهى تؤدى إلى سوق العمل مباشرة، بعد الحصول على شهادة إتمام التعليم بالمدارس الأساسية المهنية.

التعليم العالى فى بولندا:

تكدير وزارة التربية الوطنية فى بولندا التعليم العالى، من حيث تنسيق أنشطة

مؤسساته بخاصة. وقد حدد لوقيد قانون التعليم العالي الصادر عام ١٩٩٠ سلطات هذه الوزارة، بضمانه استقلال مؤسسات التعليم العالي. وقد استحدث القانون المجلس العام للتعليم العالي، الذى تنتخب مؤسسات التعليم العالي ممثليها فيه، ويتمتعون بعضويته وفق حقوق قانونية ودستورية. ويتعاون هذا المجلس مع وزارة التربية الوطنية فى الارتقاء بالتعليم العالى.

وتتووع مؤسسات التعليم العالى، لتشمل للجامعات والمعاهد والكليات ذات النمط للجامعى، فضلاً عن مؤسسات تتبع وزارات أخرى، منها وزارة الصحة (أكاديميات الطب)، ووزارة الثقافة والتراث الوطنى (أكاديميات الموسيقى والفنون الجميلة والمعصرح والدراسات السينمائية)، ووزارة النقل والاقتصاد البحرى (أكاديميات البحرية التجارية والصيد فى أعالى البحار)، ومكتب التربية للرياضية والسباحة (أكاديميات التربية البدنية).

ويزيد عدد مؤسسات التعليم العالى فى بولندا على مائة مؤسسة، منها (١١) جامعة عامة، و (١٤) جامعة تكنولوجية، و (٤) مدارس عليا للهندسة، و (٨) أكاديميات زراعية، و (٥) أكاديميات للاقتصاد، (١٠) كليات لإعداد المعلم وجامعات وأكاديميات للتربية، وغيرها.

تربية المعلمين فى بولندا:

كانت تربية معلمى المدارس الابتدائية يتم فى مدارس لإعداد المعلمين، بدراسة مقررات على مستوى التعليم بعد الثانوى لمدة عامين، أو برامج مدتها ست سنوات بعد التعليم الابتدائى. وبدأ عام ١٩٩٠ تقديم برامج مدتها ثلاث سنوات بعد التعليم الثانوى.

وهناك الآن فى بولندا نظامان متوازيان لإعداد المعلمين، هما:

١- النظام الأول: تربية المعلمين فى كليات متخصصة داخل الجامعات، وفقاً لقانون التعليم العالى لعام ١٩٩٠ وتعديلاته.

وينولى مجلس التعليم العالى التنسيق بين المؤسسات الواقعة تحت هذا

النظام، الذى يتضمن الأنواع الآتية من مؤسسات إعداد المعلم:

أ - جامعات تعد معلمى التعليم الابتدائى والثانوى. ويندرج تحت هذا النمط، النظم والبرامج الآتية:

- برامج مدتها خمس سنوات للطلاب المتفرغين، للتخصص فى تعليم مادة معينة، مثل الرياضيات، أو الفيزياء أو البيولوجى أو اللغة البولندية، للعمل فى المدارس الابتدائية والثانوية، وتنتهى هذه البرامج بالحصول على درجة الماجستير .

- برامج مدتها خمس سنوات، أكثر تخصصاً، تُعد للمعلمين لتدريس مواد دراسية بالمدارس الابتدائية والثانوية، وتنتهى أيضاً بالحصول على درجة الماجستير .

- برامج مهنية مدة الدراسة بها ثلاث سنوات، تنتهى بالحصول على درجة البكالوريوس، وتؤهل الطلاب للعمل معلمين بمرحلة ما قبل المدرسة، أو معلمى الفصل بالتعليم الابتدائى (المستوى الأول).

- برامج مدتها سنتان، تعتبر مرحلة ثانية للدراسة لخرىجى البرامج التى تقدمها الكليات على مدى ثلاث سنوات وتنتهى بدرجة البكالوريوس، لتكون مدة الدراسة على هذا النحو خمس سنوات (٢+٣).

- برامج الدراسات العليا، للحصول على درجة الماجستير .

وتعد الجامعات المعلمين عادة فى تخصص واحد للعمل بالمدارس الابتدائية والثانوية. وعادة ما يتم إعداد معلمى المدارس الابتدائية وبخاصة معلمى الفصول فى الأقسام التربوية بمؤسسات التعليم العالى، على حين يتم إعداد المعلمين المتخصصين فى مادة محددة فى الأقسام المتخصصة ذات الصلة (أقسام للرياضيات والفيزياء والكيمياء والجغرافيا وغيرها).

وقد أنشئت وحدات لإعداد المعلمين داخل المؤسسات للتعليم العالى الكبيرة تجمع أكثر من تخصص، وهى تقدم المقررات التخصصية والمقررات التربوية معاً، وتضم جامعة وارسو وجامعة كراكو مثل هذه الوحدات. وتبلغ عدد الساعات التى تقدمها هذه الوحدات ٣٠٠ ساعة، منها ١٢٠ ساعة للتخصص، ٩٠ ساعة

للتربية، ٩٠ ساعة لعلم النفس.

ويلاحظ أن مؤسسات التعليم العالي التى تعد المعلمين، ذات توجه أكاديمى، تركز على المواد التخصصية أكثر من كيفية التدريس والتعليم.

كما يلاحظ أن مؤسسات التعليم العالي هذه تتمتع بحرية كاملة فى تصميم برامجها، وفق رؤيتها، وأن تأثير وزارة التربية الوطنية عليها ضعيف.

ب - مدارس للتعليم العالي، تشمل كليات وأكاديميات للتربية، وهى مشابهة فى بنيتها وبرامجها للجامعات، وتعد للمعلمين للمدارس الابتدائية والثانوية.

ج - مدارس مهنية تقدم برامج مدتها ثلاث سنوات، للحصول على درجة البكالوريوس، وتعد للمعلمين للتعليم الابتدائى ومؤسسات تربية الأطفال الخواص.

وقد بدأت هذه المؤسسات تمارس عملها منذ عام ١٩٩٥، وكان إنشاءها (المدارس المهنية) استجابة لتلبية احتياجات سوق العمل التعليمى. ويرتكز اهتمام هذه المدارس على التعليم أكثر من للبحوث. كما أنها لا تتمتع بالحرية التى تتمتع بها المؤسسات الجامعية.

٢ - النظام الثانى: ويتمثل فى كليات إعداد المعلمين خارج إطار نظام التعليم العالي، وتنظمه الإدارات الإقليمية للتعليم.

ويقع هذا النظام ومؤسساته تحت مظلة الإدارات التعليمية الإقليمية والممثلين الإقليميين لوزارة التربية الوطنية.

وقد حلت هذه الكليات محل معاهد إعداد المعلمين التى كانت قائمة من قبل، والتى تم إغلاقها عام ١٩٩٤.

ويتولى مجلس إعداد المعلمين تقديم المشورة إلى وزارة التربية الوطنية فى كافة الأمور ذات الصلة بهذه الكليات، وتحدد مسؤولياته فيما يلى:

أ - تقويم البرامج التى تقدمها الكليات والأداء العام لها.

ب - تقديم توصيات ومقترحات لتطويرها، وفتح كليات جديدة، أو إغلاق كليات قائمة.

وتقوم وزارة التربية الوطنية بفحص هذه البرامج والمواقفة عليها قبل تنفيذها. كما يشرف مديرو الإدارات الإقليمية التعليمية مباشرة على هذه الكليات. وتعد هذه الكليات معلمى مرحلة ما قبل المدرسة ومعلمى المدارس الابتدائية، ومعلمى اللغات الأجنبية للتعليم الابتدائى والثانوى، وفق البرامج المعتمدة، التى تنتهى بالحصول على درجة البكالوريوس. ولما كان معظم هذه الكليات يوجد فى مدن صغيرة، وتديرها السلطات المحلية، التى تعوزها الخبرة الكافية لضمان الجودة، فقد ثار جدل كبير حول مستوى هذه الكليات ومعلميها الذين يفتقرون إلى الكفايات المطلوبة كمعلمين للمعلمين.

كما أن ثمة جدلا عاما فى بولندا حول وضع المعلمين ومكانتهم وتأهيلهم وإعدادهم، وبخاصة وأن مؤسسات التعليم العالى التى تدهم- كما نكرنا- تركز على النواحي الأكاديمية التقليدية أكثر من النواحي البحثية، التى تثرى البرامج وتنفيذها، وتوصل توجيهه للطالب نحو بحث قضايا التعليم ومشكلاته داخل المدرسة والصف الدراسى.

ويشمل الجدل الدائر أيضا انخفاض التكامل بين جوانب المكون البيداجوجى للبرنامج، وضعف للتنسيق بين الإعداد البيداجوجى والتأهيل لتدريس التخصص. وهكذا نجد زخما تربوياً وبخاصة فى ميدان تربية المعلم، يظهر فى تنوع مؤسساته وتعدد برامجها، مستويات ومحتويات أيضا. وسوف نعرض فيما يلى لنموذج من نماذج المؤسسات الكبرى لتربية المعلمين فى بولندا، هو جامعة التربية فى كراكو كجامعة متخصصة.

جامعة التربية فى كراكو Pedagogical University of Cracow

والاسم الرسمى الذى تطلقه عليها للجنة الوطنية للتربية هو الأكاديمية البيداجوجية كومسيجي ... Akademia Pedagogicznaim Komisji Edukacji Narodowej W. Krakowie

النشأة والتطور:

وقد أسست الجامعة ككلية وطنية عليا لإعداد المعلمين، للتعليم الابتدائي وفق برنامج مدته ثلاث سنوات، ينتهى بامتحان للحصول على الدبلوم. وبدأت اعتباراً من السنة الأكاديمية ١٩٤٩/١٩٥٠ تعد معلمى المدارس الثانوية، وتمارس نشاطها التعليمى والبحثى فى إطار بنية تنظيمية جديدة أساسها الأقسام العلمية، كما تم تعيين أعضاء الأجهزة والمؤسسات الأكاديمية والإدارية، وهى مجلس الجامعة، ومجالس الأقسام، والرئيس ونواب الرئيس وعمداء.

وصارت الكلية فى عام ١٩٥٤ كلية عليا، تقدم برامج دراسية مدتها أربع سنوات يحصل الطلاب بعدها على درجة الماجستير.

وترتب على التغييرات السياسية التى مرت بها بولندا عام ١٩٥٦ منح الكلية استقلالاً إدارياً وأكاديمياً، وشمل ذلك انتخاب رئيس للكلية. وبدأت الكلية تكتسب شهرة محلية وخارجية فى مجال إعداد هيئة تدريس عالية المستوى، كما زادت مدة الدراسة بها إلى خمس سنوات بدءاً من العام الجامعى ١٩٥٨/١٩٥٩.

ثم صدر قرار عام ١٩٥٩ يعطى للكلية الحق فى تقديم درجة الدكتوراه وتغير اسم للكلية إلى الاسم الحالى عام ١٩٧٠.

ومع التغييرات الكبرى التى حدثت عام ١٩٨٩، وأدت إلى تغيير توجه الدولة البولندية من الشيوعية إلى الرأسمالية والديمقراطية، تحتم أن يكون للجامعة نموذجها التربوى الملائم وأن تتمتع بالاستقلال والإدارة الذاتية.

وقد أعيد تسمية للكلية عام ١٩٩٩ باسم جامعة البيداجوجيا فى كراكو، وهو اسمها الحالى، بقرار من اللجنة الوطنية للتربية فى بولندا.
إدارة الجامعة:

تنص اللوائح على أن الجامعة تدار عن طريق المجلس الأعلى للجامعة، ثم مديراً ورئيس الجامعة ونوابه وعمداء الكليات ومجالسها ومجالس الأقسام.
أما عن المجلس الأعلى للجامعة، فهو السلطة الإدارية الأكاديمية العليا،

ويعين المجلس الوطنى للتعليم أعضاءه لمدة أربع سنوات. ويتكون من ٤٠ أستاذا، يمثلون إدارة الجامعة من رئيس الجامعة ونوابه وعمداء الكليات، وممثلين للأساتذة، و١٠ طلاب، ثم أعضاء استشاريين ستة من خارج الجامعة. وتتمحور مسئولية هذا المجلس حول رسم السياسات ومتابعة تنفيذها.

وأما رئيس الجامعة، فهو الذى يتولى مسئوليات الإدارة التنفيذية، وله سلطات عليه، منها تمثيل الجامعة لدى الهيئات المختلفة، ورئاسة المجلس الأعلى للجامعة، والإشراف على العاملين بالجامعة من أعضاء هيئة تدريس والطلاب.

ويساعد رئيس الجامعة ثلاثة نواب، أولهم لشئون التعليم ويتولى فى ذات الوقت رئاسة لجنة القيد بالجامعة، وثانيهم لشئون الطلاب، وثالثهم للشئون التربوية. ويتضمن الهيكل التنظيمى الأكاديمى لجامعة الخمس الكليات الآتية:

١- كلية الإنسانية (الأدب).

٢- كلية للتربية.

٣- كلية الجغرافيا والبيولوجى.

٤- كلية الرياضيات والفيزياء والعلوم التقنية.

٥ - كلية الفنون.

هذا بجانب قسمين تعليميين بينيين، هما:

أ - قسم اللغات الأجنبية، الذى يتولى إدارة برامج اللغات الأجنبية المختلفة.

ب - معهد التربية البدنية والرياضية، الذى يدير الأنشطة الرياضية للطلاب النظاميين والمنشآت الرياضية للجامعة.

ويلاحظ أن مكتب عميد كل كلية هو الذى يتولى الإشراف على شئون

الطلاب بالكلية، والاحتفاظ بوثائق البرامج الدراسية وسجلات الطلاب، وغيرها.

تنظيم كليات الجامعة والبرامج التى تقدمها:

وتضم كل كلية من كليات الجامعة الخمس معاهد وأقساماً علمية، نعرض

لها فيما يلى:

١- كلية الإنسانيات (الآداب)، وتضم للمعاهد والأقسام الآتية:

أ - معهد فقه اللغة البولندية.

ب - قسم الصحافة.

ج - معهد الفلسفة وعلم الاجتماع.

د - معهد للتاريخ.

هـ - معهد المعلومات العلمية وعلم المكتبات.

و - معهد الفقه الجديد.

ز - معهد العلوم السياسية.

وتقدم الكلية برامج دراسية للحصول على درجات علمية متنوعة، هي:

أ - برامج درجة الماجستير، ومدة للدراسة بالبرنامج خمس سنوات، وتشمل هذه البرامج: فقه اللغة البولندية، في تخصصات تدريس باللغة البولندية، ووسائل النشر والاتصال، والاتصال الاجتماعي، وعلاج التخاطب.

وبرنامج فقه اللغة الروسية، وبرنامج التاريخ، وبرنامج علوم المعلومات والمكتبات، وبرنامج العلوم السياسية.

ب - برامج درجة البكالوريوس، للمرحلة الأولى ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وتتضمن:

* برنامج فقه اللغات، في تخصصات: فقه اللغة الانجليزية، واللغة الرومانية، واللغة الإسبانية، واللغة الألمانية، واللغة الإيطالية.

* برنامج الفلسفة، تخصص فلسفة التربية والدراسات الاجتماعية.

* برامج درجة الماجستير، المرحلة الثانية، ومدة للدراسة بها عامان، وتتضمن:

* برنامج فقه اللغة، تخصص فقه اللغة الإنجليزية، وفقه الرومانسي.

* برنامج الفلسفة، تخصص فلسفة التربية والدراسات الاجتماعية.

* برامج للحصول على الدكتوراه في العلوم الإنسانية، وعلم السياسية.

٢ - كلية التربية: وتضم كلية التربية المعاهد والأقسام الآتية:

أ - معهد العلوم التربوية.

ب - قسم الدفاع التربوى.

ج - معهد ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائى.

د - قسم التربية الخاصة.

هـ - قسم علم النفس.

و - قسم تاريخ التربية.

ز - قسم تكنولوجيا التعليم.

وتقدم الكلية البرامج الأكاديمية الآتية للحصول على درجات علمية، هي:

أ - برامج درجة الماجستير، ومدتها خمس سنوات فى تخصصات التربية الفنية فى فنون البلاستيك، وتخصص التربية: التربية قبل المدرسية، والسنوات الأولى من التعليم الابتدائى، والرعاية التربوية الاجتماعية، والتربية المدنية والتربية البدنية.

ب - برامج درجة بكالوريوس الدراسات التربوية، ومدتها ثلاث سنوات، تخصص الجرافيك، والتربية تخصص رعاية الطفل والخدمة الاجتماعية، وبرنامج التربية الخاصة.

معاهد وأقسام كلية التربية:

وقد يكون من الملائم تناول بعض معاهد وأقسام كلية التربية، بشئ من

التفصيل فيما يلى:

أ - معهد العلوم التربوية:

ويقدم المعهد دراسات متنوعة على مستوى للدرجة الجامعية الأولى، والدراسات العليا، كما يقوم المعهد بتدريس جميع المواد التربوية على مستوى الجامعة.

ويقدم المعهد هذه الدرجات لتخريج معلمين متخصصين فى شئون التربية والتعليم فى مستويات متعددة، ومجال الرعاية التربوية والثقافية والاجتماعية.

وينظم المعهد هذه الدراسات للحصول على البكالوريوس للطلاب المتفرغين، والطلاب غير المتفرغين، ومنها برنامج التربية الاجتماعية لمعلمي التعليم الثانوى الراغبين فى التخصص فى الإرشاد التربوى والاجتماعى، والعمل فى مؤسسات وخدمات الرعاية التربوية والاجتماعية. وبرنامج التربية الصحية والنفسية، وبرنامج التربية الخاصة، وبرنامج الخدمة الاجتماعية المدرسية.

ب- معهد التعليم والتدريس:

ويختص بوسائل التدريس التكنولوجية، وبخاصة استخدام الحاسبات الآلية والإنترنت، وبالتالي إعداد الطلاب المعلمين لاكتساب الكفاءات التربوية للإستخدام الأمثل للوسائل التكنولوجية فى عملية التعليم والتعلم.

ويهتم القسم بالأولويات التربوية التالية فى مجالات البحث العلمى، وهى:

- الاستخدام التربوى لتكنولوجيا المعلومات والحسابات.
- التعليم من بعد، من خلال الإنترنت فى عمليات التعليم والتدريب.
- علاقة الوسائل التربوية بتكنولوجيا المعلومات.
- تقنيات الفيديو، وبخاصة علاقتها بالتدريب على مهارات الاتصال.

٣- كلية الجغرافيا والبيولوجى، وتضم هذه الكلية معهدين، هما:

أ - معهد الجغرافيا.

ب - معهد للبيولوجى، (ويضم قسم التثيمياء السابق).

وتقدم الكلية برنامج لدرجة الماجستير، مدته خمس سنوات فى تخصص البيولوجى وتخصص الجغرافيا.

ويتضمن معهد البيولوجى، عدة أقسام، هى قسم النبات، وقسم بيولوجيا الإنسان وقسم الجينات، وقسم فسيولوجيا النبات، وقسم معلم البيولوجى، وقسم معلم الكيمياء وقسم الكيمياء وطرق تدريسها، وقسم البيئة والصيد وبحوث السياحة البيئية. ويقدم القسم برامج تؤدى للحصول على البكالوريوس، وبرنامج الدراسات العليا (النبومات) وبرنامج الدكتوراه.

كما يقدم برامج تعليم البيولوجى، وفقا لنظام بولونيا الأوروبى، وتشمل هذه البرامج دراسة الطبيعة والصحة والبيئة، وطرق التدريس، وحماية البيئة، والطرق الإحصائية فى التربية.

ويقدم القسم أيضا برنامج تعليم الكيمياء، وفقا لبرامج تدريس الكيمياء بمدارس التعليم الثانوى ومحتواها لتمكين الطالب من تطبيق طرق واستراتيجيات التدريس الملائمة للمادة واستخدام تكنولوجيا المعلومات فى تنفيذ المنهج.

٤- كلية الرياضيات والفيزياء والعلوم التقنية - وتضم الكلية المعاهد الآتية:
أ - معهد الرياضيات.

ب - معهد الفيزياء.

ج - معهد العلوم الطبيعية.

د - معهد العلوم التقنية.

وتقدم الكلية برامج للحصول على الدرجات العلمية الآتية:

أ - دراسات لدرجة الماجستير، ومدتها خمس سنوات، تخصص العلوم التقنية وعلوم الحاسب.

ب- دراسات للحصول على درجة البكالوريوس، ومدتها ثلاث سنوات، فى تخصصات: الفيزياء، وعلوم الحاسب، واللغة الإنجليزية، والرياضيات وعلوم الحاسب، والرياضيات والتربية الخاصة.

ج - دراسات الماجستير (المرحلة الثانية) ومدتها سنتان، فى تخصص علوم الحاسب وتكنولوجيا المعلومات، والفيزياء، فى تخصصات فرعية هى: الفيزياء المحوسبة، والفيزياء وعلوم الحاسب، والفيزياء والفلك وعلوم الحاسب. ويلاحظ هنا الاهتمام بالتخصصات المتعددة والتخصصات البيئية بين معاهد الكلية، وبين الكليات المختلفة.

ويضم معهد الرياضيات أقسام التحليل الرياضى، وقسم الهندسة وقسم أصول الرياضيات، وقسم تعليم الرياضيات.

ويقدم المعهد دراسات بينية للحصول على درجة البكالوريوس في:

- الرياضيات والفيزياء.
- الرياضيات التطبيقية.
- الرياضيات باللغة الإنجليزية.
- الرياضيات للمدرسة الثانوية.
- الرياضيات مع علوم الحاسب.

فضلا عن دبلوم الدراسات العليا في تعليم الرياضيات، وبرامج الماجستير والدكتوراه في الرياضيات، وتعليم الرياضيات.

ونعرض فيما يلي مثالا لبرنامج البكالوريوس تخصص الرياضيات مع

الفيزياء:

١- تتوزع ساعات الدراسة في هذا البرنامج على ستة فصول دراسية، تنتهى بحصول الطالب على درجة البكالوريوس في التربية - تدريس الرياضيات مع الفيزياء.

٢- يبلغ إجمالي عدد الساعات الدراسية ٢٢١ ساعة، بالإضافة إلى ساعات التدريب الميداني بالمدارس، على تدريس الرياضيات والفيزياء.

٣- يدرس الطالب مقررات تخصصية في الرياضيات والفيزياء، تبلغ جملتها في الفصول الستة ١٦١ ساعة بنسبة ٧٢,٩% من إجمالي عدد الساعات الدراسية، على النحو الآتي:

أ - الفصل الأول ٣٦ ساعة.

ب - الفصل الثاني ٢١ ساعة.

ج - الفصل الثالث ٢٣ ساعة.

د - الفصل الرابع ٢٤ ساعة.

هـ - الفصل الخامس ١٧ ساعة.

و - الفصل السادس ٤٠ ساعة.

ويلاحظ هنا أن الطالب يدرس أكبر عدد من الساعات في الفصل السادس

يليه، الفصل الأول.

٤- يدرس الطالب مقررات تربوية مهنية، تبلغ جملتها ٤٨ ساعة، بنسبة ٢١,٧% من إجمالي عدد ساعات الدراسة، على النحو الآتي:

الفصل الأول: ٣ ساعات، مقرر عنوانه: مقدمة لعلم النفس.

الفصل الثاني: ٩ ساعات، مقرر الأسس النفسية للتعليم والتعلم (٤ ساعات)، ومقرر مفهوم التعلم وممارساته (٥ ساعات).

الفصل الثالث: ٤ ساعات، مقرر مفهوم التعلم وممارساته.

الفصل الرابع: ١٢ ساعة، مقررات التعلم العلاجي (٢ ساعة)، طرق تدريس الرياضيات (٣ ساعة) معمل تدريس للرياضيات (٣ ساعات)، تعليم الفيزياء الثانوي (٢ ساعة)، معمل تعليم الفيزياء (٢ ساعة).

الفصل الخامس: ١١ ساعة، مقرر تدريس الرياضيات (٥ ساعات)، مقرر تدريس العلوم (٤ ساعات)، مقرر سيمينار تدريس (٢ ساعة).

الفصل السادس: ٩ ساعات، مقرر سيمينار تدريس (٢ ساعة)، مقرر طرق تدريس رياضيات (٤ ساعة)، مقرر طرق تدريس فيزياء (٣ ساعة).

٦- يدرس الطالب مقررات ثقافية، تبلغ جملتها ١٢ ساعة بنسبة ٥,٤% من إجمالي عدد الساعات الدراسية، وتتوزع على فصول الدراسة كما يلي:

أ - الفصل الدراسي الثاني ٣ ساعات: لغة أجنبية (٢ ساعة) وتربية بدنية (١ ساعة).

ب - الفصل الدراسي الثالث ٣ ساعات: لغة أجنبية (٢ ساعة) وتربية بدنية (١ ساعة).

ج - الفصل الدراسي الرابع ٢ ساعة، مقرر اللغة الأجنبية.

د - الفصل الخامس ٤ ساعات، مقرر إسعافات أولية ووقاية (١ ساعة)، مقرر تشريعات تعليمية وأخلاق المهنة (١ ساعة)، مقرر اللغة الأجنبية (٢ ساعة).

ويلاحظ أن الطلاب لا يدرسون أي مقررات ثقافية في الصفين الأول

والسادس.

٦- يعد الطلاب إعداد مهنيًا للتدريب العملي بدءاً من الفصل الرابع في شكل دراسات معملية عن مهارات التدريس.

٧- يخرج الطلاب للتدريب الميداني في الفصلين الخامس والسادس، بمعدل ٤ أسابيع في الفصل الخامس، ٥ أسابيع في الفصل السادس.

ويتضح مما تقدم أن النسبة المخصصة للتكوين الثقافي للطلاب تعد نسبة منخفضة، كما يرتبط بذلك إقتصارها على اللغة الأجنبية والتربية البدنية، والتشريعات والإسعافات الأولية.

كما يتضح أيضاً أن المقررات التربوية تركز على دراسة علم النفس، ومقررات طرق التدريس ومهاراته وما يرتبط بها من تعليم علاجي. وبالتالي غياب المقررات التقليدية عن أصول التربية وتاريخ التربية وغيرها.

٥- كلية الفنون، وتضم الكلية الأقسام العلمية الآتية:

أ- قسم الرسم والتصوير والنحت.

ب - قسم الجرافيك والتصميم البصري.

ج - قسم للنظرية الفنية، والتربية الفنية.

وتقدم الكلية برامج البكالوريوس ومنها ثلاث سنوات، في تخصصات معلم

للتربية الفنية، والجرافيك، والفنون البصرية.

التنمية المهنية للمعلمين بالجامعة:

وتقدم الجامعة برامج للتنمية المهنية للمعلمين بالتنسيق مع اللجنة الوطنية

للتربية وإدارات التعليم بالولايات، من مقرها في كراكو، ومن خلال مراكز التعلم من بعد التي تتعاقد معها.

ومراكز التعلم من بعد، أو ما تسميه الجامعة مراكز البعد الطويل Centers

of Long Distance هي إما مراكز تابعة للجامعة، وإما مراكز تعاقدت معها

الجامعة، لتقديم درجات علمية لمن يقيمون بعيداً عن مقر الجامعة، وتقديم برامج

تدريبية للمعلمين بمقابل مادي، كنوع أو مجال من مجالات استثمار الجامعة

لإمكاناتها وزيادة مواردها.

وهذه المراكز موجودة في ليمانوا Limanowa، وميسلينيس Myslenice ونووى ساكز Nowy Sacz، وسوشابيسكيدزكا Sucha Beskidzka.

وبعض هذه المراكز يتبع جامعات أو كليات للتربية، كما هي الحال بالنسبة لمركز التعليم الخاص لإعداد المعلمين في ليمانوا بجامعة ليمانوا للتربية، وهو يعكس التعاون بين الجامعات لأنه يقدم برامج لجامعته وجامعات ومؤسسات أخرى. ويقدم هذا المركز برامج دراسية أكاديمية وبرامج تدريبية متنوعة للمعلمين الذين لديهم خبرة لا تقل عن عشر سنوات، يؤدي بعضها للحصول على درجات علمية، لتلبية متطلبات شغل الوظائف بالإدارات التعليمية المحلية والمدارس.

ومن أبرز اهتمامات هذا المركز تلك، للبرامج الخاصة بإدارة الحكومات المحلية ALG لإعداد المتربين لمختلف وظائف الإدارة الحكومية المحلية.

ويتقاضى هذا المركز تكاليف التدريب للراغبين في الالتحاق ببرامجه، كوحدة ذات طابع خاص بالجامعة، تمثل مصدراً للتمويل.

ويلاحظ أن برامج التنمية المهنية التي تقدمها الجامعة من خلال كلياتها في كراكو، ومن خلال المراكز الأخرى المنتشرة، إما برامج للمتفرغين، وإما برامج لغير المتفرغين من المعلمين وإما لغيرهم.

وتقدم كلية التربية - في هذا السياق - برامج للحصول على درجة البكالوريوس في التربية لغير المتفرغين من المعلمين الحاصلين على مؤهلات متوسطة وغيرهم من غير المتفرغين في التخصصات الآتية:

١ - تربية وتعليم الطفولة المبكرة.

٢ - الرعاية الاجتماعية التربوية للأطفال (جلساء الأطفال).

٣ - التربية الدفاعية.

٤ - إعداد مساعدي المعلمين لمدارس التربية الخاصة (إعاقات).

وتشمل البرامج التدريبية العامة المقدمة ما يلي:

- ١- إدارة التعليم وإدارة المدرسة، للمرشحين إلى وظائف مدير مدرسة ومساعدته في المستويات المختلفة من الروضة إلى الثانوى، والمعلمين بالمدارس أيضا.
 - ٢- التربية الخاصة، وبخاصة الموهوبين، للمعلمين بمدارس التربية الخاصة، التى تقدم برامج تعليمية للمتفوقين والموهوبين عقليا، والمعلمين الراغبين فى غير هذه المدارس لتأهيلهم للعمل بمدارس المتفوقين والموهوبين.
 - ٣- برنامج التربية لحياة الأسرة، للمعلمين بجميع المراحل التعليمية.
 - ٤- برنامج العلاج التربوى، لمعلمى المدارس الابتدائية، والمرشدين النفسيين المهتمين بدراسة المشكلات التربوية والنفسية، وصعوبات التعلم.
 - ٥ - برنامج التعامل مع المكتبات المدرسية، لمعلمى المدارس لتأهيلهم لتنفيذ دروسهم من خلال المكتبة، وتدريب التلاميذ على الاطلاع والقراءة والتعلم الذاتى.
 - ٦ - برنامج التأهيل التربوى للمعلمين الذين يدرسون مقررات نظرية عن سوق العمل، وبخاصة منهم معلمى المدارس المهنية.
 - ٧- برنامج التأهيل العلى للمعلمين الذين يقومون مقررات عن التدريب العملى، وبخاصة المعلمون بالمدارس المهنية والتقنية.
- كما تشمل هذه البرامج برامج أكثر تخصصية من أهمها:
- ١- برنامج الإشراف التربوى، لمديرى المدارس.
 - ٢- برنامج التخطيط التعليمى، للإداريين التربويين العاملين فى مجالات تطوير التعليم.
 - ٣- برنامج الإدارة المحلية للتعليم، للعاملين بإدارة التعليم بالمقاطعات والمدن.
 - ٤- برنامج تطوير المدرسة، ويتضمن دراسات عن المعلومات، والتقويم والقيادة المدرسية، والمشاريع المدرسية الصغيرة، وللتقدم لمشروعات الاتحاد الأوروبى، والإفادة من النتائج النهائية للتقويم فى تحسين جودة التعليم، ومشروعات التعاون الدولى.
 - ٥- برنامج القياس والتقويم، ويتضمن تحليل النتائج وتفسيرها، والجوانب النفسية

للتقييم، وتقييم التعلم، وتقويم التحصيل التعليمي للتلاميذ، وتقييم سلوكهم، وطرق التدريس الحديثة وتقويمها.

٦- برنامج التجديد التربوي في مجالات التربية، نظرياته وممارساته، وتحفيز التلاميذ على التعلم واستراتيجيات التعلم والتدريس للفعال، وإعداد التلاميذ للحديث العام للجمهور.

٧- برنامج تكنولوجيا المعلومات، ويشمل استخدام التكنولوجيا، وتحويل النص العادي إلى تعلم إلكتروني، والوسائط المتعددة والموسيقى والفيديو، وغير ذلك.

وهكذا نجد تنظيماً مغايراً لتربية المعلم وتنميته المهنية، يتم بالتعاون بين كليات الجامعة ومعاهدها من ناحية، ودخل الكلية المتخصصة من ناحية أخرى.

جامعات التربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية

جمهورية ألمانيا الاتحادية دولة من دول غرب أوروبا، تحدها من الشمال البحر الشمالي والدانمرك وبحر البلطيق، وبولندا وجمهورية التشيك شرقاً، والنمسا وسويسراً من الجنوب، ثم فرنسا ولوكسمبورج وبلجيكا وهولنداً غرباً.

وتبلغ مساحة ألمانيا حوالي ٣٥٧ ألف كيلو متراً مربعاً، يعيش عليها حوالي ٨٢ مليون نسمة، مما يجعلها أكبر أعضاء الاتحاد الأوربي سكاناً، وهي ثالث أكبر دولة في العالم من حيث عدد المهاجرين إليها.

وجمهورية ألمانيا الاتحادية جمهورية فيدرالية برلمانية، تضم ست عشرة ولاية، عاصمتها برلين، أكبر مدينة بها. وهي عضو حلف الأطلسي، وعضو الاتحاد الأوربي ومنظمة للتنمية الاقتصادية.

وهي دولة من الدول الاقتصادية الكبرى، إذ إنها ضمن مجموعة الثمانية الكبار، ورابع أكبر اقتصاد في العالم من حيث الناتج القومي الإجمالي، وخامس أكبر قوة ثرائية عالمياً، فهي ثاني أكبر دولة مصدرة، وثالث أكبر دولة مصدرة للسلع.

وألمانيا - أيضاً - تعد دولة من كبريات الدول المتقدمة، من حيث ارتفاع

مستوى معيشة أبنائها ارتقاعاً كبيراً، وصاحبة نظام شامل للضمان الاجتماعى. وتعد ألمانيا كذلك دولة قائدة ورائداً فى العلم والتكنولوجيا فى ميادين عديدة.

ودون للذهاب بعيداً فى التاريخ، فقد ظهرت ألمانيا كدولة موحدة حديثة عام ١٨٧١، بعد توحيد الأجزاء المبعثرة من ألمانيا، باستثناء النمسا، وقد خرجت ألمانيا كدولة مستعمرة خارج حدودها، وبخاصة فى إفريقيا.

وقد خاضت ألمانيا الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٤، وفقدت فيها حوالى ٢ مليون من أبنائها وقد أسفرت الحرب عن توقيع معاهدة فرساي عام ١٩١٩، التى أدت إلى قيام ثورة بها انتهت بإعلان للجمهورية فى نفس السنة.

واعتباراً من عام ١٩٣٣ بدأ حكم للرايخ الثالث، بمنح البرلمان سلطات قانونية مطلقة لأدولف هتلر. وأقام هتلر بناء على ذلك نظام حكم شمولى خلال فترة قصيرة. وانتعشت فى عهده الصناعة الألمانية، وبخاصة الصناعات العسكرية.

ومع تعاظم القوة العسكرية الألمانية، وسيادة النزعة العدوانية، قامت ألمانيا عام ١٩٣٩ باحتلال النمسا وتشيكوسلوفاكيا، ثم غزو بولندا، وبدأت الحرب العالمية الثانية، التى انتهت عام ١٩٤٥ بهزيمتها.

وترتب على هزيمة ألمانيا فى الحرب العالمية الثانية، موت أكثر من سبعة ملايين نسمة من المدنيين والعسكر، وتقسيم ألمانيا إلى ألمانيا الغربية تحت سيطرة الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا والمملكة المتحدة، تحت اسم جمهورية ألمانيا الاتحادية عام ١٩٤٩، ووقعت ألمانيا الشرقية تحت سيطرة الاتحاد السوفيتى (السابق)، ونحت اسم جمهورية ألمانيا الديمقراطية، كما فصل بين الألمانيتين، اعتباراً من عام ١٩٦١ سور برلين ليوقف هروب الألمان من ألمانيا الديمقراطية (الشرقية) إلى ألمانيا الفيدرالية (الغربية)، وليعزل شطرى ألمانيا عن بعضهما.

وقد أدى سقوط الاتحاد السوفيتى وتفكك دول حلف وارسو إلى إعادة وحدة الألمانيتين، وتم توحيد برلين عام ١٩٩٤، وصارت العاصمة الموحدة لدولة موحدة، ألمانيا جمهورية فيدرالية برلمانية.

وكما ذكرنا تضم جمهورية ألمانيا الاتحادية، ١٦ ولاية تنقسم بدورها إلى ٤٣٩ إقليماً ومدينة لها دستورها، الذى يعرف بالقانون الأساسى.

وطبقاً لهذا القانون يتضمن النظام السياسى للدولة ثلاث سلطات، هى:

١- السلطة التنفيذية، التى تضم رئيس الدولة، ثم يأتى على رأس الحكومة المستشار وهو الذى يمثل السلطة التنفيذية ممثلاً لرئيس مجلس الوزراء فى الجمهوريات الديمقراطية البرلمانية الأخرى، يعاونه الوزراء الفيدراليون.

٢- السلطة التشريعية، التى يعبر عنها البوندستاج Bundestag والبوندسرات Bundesrat. ويتم اختيار أعضاء البوندستاج عن طريق الاقتراع الحر المباشر أما البوندسرات، فإنه يضم ممثلى حكومات الست عشرة ولاية، وهم فى نفس الوقت أعضاء مجلس الوزراء.

٣- السلطة القضائية، وهى سلطة مستقلة عن السلطتين السابقتين، وتضم السلطة القضائية، المحكمة الدستورية الفيدرالية وهى المحكمة الألمانية العليا، أعلى هيئة قضائية فى ألمانيا. وهناك المحكمة الفيدرالية كأعلى هيئة جنائية ومدنية، بجانب محاكم فيدرالية عليا أخرى. وهناك أيضاً محاكم على مستوى الولايات.

ويتضمن النظام السياسى الألمانى أحزاباً متعددة، هى الاتحاد الديمقراطى المسيحى، والاتحاد الاجتماعى المسيحى، والحزب الديمقراطى للحر، واتحاد الخضر، وحزب الاشتراكية الديمقراطى، وحزب الجمهوريين، والحزب القومى الديمقراطى، والحزب الشيوعى.

وقد عملت الدولة بجدية والتزم على تحقيق تكامل اقتصادى بين شطرى ألمانيا بعد سقوط حائط برلين، وتم ضخ مبالغ مالية كبيرة إلى الشطر الشرقى تقدر بمائة مليار دولار سنوياً.

وتتبع ألمانيا نظام اقتصاد السوق، وهى الاقتصاد الأكبر فى أوروبا ورابعة دول العالم فى الناتج القومى الإجمالى، كما ذكرنا من قبل. كما أنها خامس أكبر مستهلك للطاقة فى العالم، وتستورد نحو ثلثى استهلاكها منه.

وألمانيا تمثل بيئة الاختراعات التكنولوجية وأصحابها بدءاً - وربما قبلها عن- جوتنبرج مخترع الطباعة في أوروبا، وصولاً إلى مخترعى الكمبيوتر الرقوى والأطباق الفضائية والأقمار الصناعية والسيارات وأجهزة الاتصالات وغيرها الكثير. إنها بإيجاز بيئة منتجة للأدمغة العلمية والابتكارات والمخترعات الرائدة.

وألمانيا أرض الشعراء والمفكرين العظام، من فلاسفة وأدباء وفنانين فى كل مجالات الفكر والفلسفة والأدب والفن التشكلى والفن الموسيقى والفنون المسرحية، وغيرها. هناك جوته وشيلر وبريخت وكانت وفخته وهيجل وماركس وإنجلز وهيدجر وباخ وفاجنر، وغيرهم.

وهى أيضاً أرض للرياضة، أندية ولعبات وممارسة وبطولات ولاعبين أولمبيين، وكنوس.

مجتمع حديث، مبدع ومبتكر، ديمقراطى، علمى وتقنى، فنى وفكرى متقدم، يضم أكثر من مائة حائز على جائزة نوبل فى الكيمياء والفيزياء والطب، أنجب أينشتاين وماكس بلانك وكثيرين آخرين غيرهم.

التعليم فى ألمانيا:

وطبيعى فى خضم هذا الثراء السياسى الاقتصادى التكنولوجى والعلمى والرياضى والفنى والفكرى أن يكون ثمة تعليم متقدم. والتعليم فى ألمانيا مسئولية كل ولاية من الولايات الاتحادية، وتقوم للحكومة الفيدرالية بدور محدود للغاية.

إذ تحدد مسئوليات وزارة التعليم والبحث العلمى الفيدرالية، والمؤتمر الدائم لوزراء التعليم والشئون الثقافية فى الولايات، فى وضع المعايير الأساسية لمتطلبات الحصول على شهادة الأبيتور Qbitur، وإعداد المعلمين والتعليم المهنى، والدعم المالى لطلاب التعليم العالى.

ووفقاً لذلك يضع المؤتمر الدائم لوزراء التعليم والشئون الثقافية معايير الاعتراف بالشهادات الدراسية والتدريب المهنى والشهادات الأخرى ومنها الأبيتور، التى تمنح بعد الانتهاء من الدراسة الثانوية.

كما يقوم المعهد الفيدرالى للتعليم المهنى، الذى يضم ممثلين لحكومات الولايات والحكومة الفيدرالية والاتحادات المهنية العمالية، بوضع معايير النظم الصناعية والشهادات للمهنية.

وهناك على مستوى الولايات غرف التجارة، التى تضم لجان التعليم المهنى والمؤسسات التى تقدم تدريبا مهنيا.

وتتولى الولايات الألمانية الست عشرة إدارة التعليم وتمويله، فى إطار ما تضعه السلطات الفيدرالية من مستويات معيارية ومتطلبات لشهادة إنهاء الدراسة الثانوية وغيرها على النحو السالف ذكره.

وينص القانون الأساسى (الدمستور) الألمانى على ضمان حرية جميع المواطنين فى اختيار نوع التعليم والتدريب المهنى الذى يرغبونه، وكذلك اختيار المهن أو الوظائف.

والتعليم فى ألمانيا إلزامى لمدة ١٢ سنة، ما بين سن السادسة إلى سن الثامنة عشرة من العمر، ويشمل السلم التعليمى:

١- المدرسة الابتدائية: **Grundschule**

وهى المدرسة الأولى التى يبدأ بها التعليم الرسمى، لأن رياض الأطفال لا تعتبر جزءاً من هذا للتعليم، وهى مسئولية الأسرة، حيث تكبر الكنائس ومؤسسات الأعمال والبلديات والمؤسسات الخاصة هذه الرياض.

ويلتحق التلاميذ بالمدرسة الابتدائية فى سن السادسة غالباً حتى سن العاشرة أو الثانية عشرة بحسب الولاية، ويدرسون فى هذه المدرسة اللغة الألمانية والحساب يومياً، وحصتين أسبوعياً فى كل من العلوم والدين والتربية البدنية والفنون والموسيقى. وتقدم بعض المدارس دراسات فى لغة أجنبية فى الصف الثالث أو الرابع، وإن كانت دراستها إجبارياً تبدأ فى السنة الخامسة الابتدائية.

٢- المدارس الثانوية:

ويشمل التعليم الثانوى فى ألمانيا أربعة أنواع من المدارس الثانوية، فهناك

الجيمنازيوم Gymnasium، التى تعد الطلاب للتعليم العالى بعد اجتياز الامتحان النهائى المعروف باسم الأبيتور Abitur فى نهاية الصف الثانى عشر أو الثالث عشر وهناك أـلـ Realschule، التى تفتح أبوابها للطلاب متوسطى التحصيل والاستعدادات وتستمر الدراسة بها حتى الصف العاشر، بامتحان يعرف بـ Mittlere Reife وهناك أـلـ Hauptschule، التى تعد الطلاب الذين أنهوا التعليم الابتدائى بعد دراسة لمدة أربع سنوات، تنتهى فى الصف العاشر، وتتيح الدراسة بهذه المدرسة الالتحاق بالتعليم للمهنى والتلمذة الصناعية.

وهناك أـلـ Berufsschule، وهى مدرسة شاملة تجمع بين الدراسة النظرية والدراسة العملية الفنية.

ويمكن لجميع من أنهوا الدراسة فى المدارس السابقة التقدم للالتحاق بالتلمذة الصناعية التى يقدمها التعليم للمهنى أو المدرسة المهنية Berufsschule. والتعليم المهنى فى ألمانيا يطبق للنظام الثنائى Dual System، حيث ينتظم الطلاب بالمدارس المهنية يومين أسبوعياً لمدة عامين أو ثلاثة أعوام أو ثلاثة أعوام ونصف حسب التخصص، ويقضون بقية أيام الأسبوع فى العمل بالشركات، بهدف الجمع بين الدراسة النظرية والممارسة العملية التطبيقية الحقيقية.

ويعتبر الطالب فى إطار هذا النظام موظفاً غير متفرغ، ويتقاضى راتباً من الشركة التى يتدرب بها. ويحصل الطلاب الذين ينجحون فى الاختبارات النظرية والعملية على شهادة تتيح لهم للتوظيف فى العمل الذى تدربوا عليه.

التعليم العالى:

أنشأ ولها لم هامبولدت Wilhelm Humboldt جامعة برلين عام ١٨١٠ مؤكداً على أن تجمع الجامعة بين وظيفتى التعليم والبحث العلمى فى مناخ الحرية الأكاديمية والعلمانية والاستقلال دون تدخل سياسى أو دينى.

وشهدت ألمانيا منذ سبعينيات القرن الماضى زيادة ملحوظة فى عدد مؤسسات التعليم العالى، وفى مقدمتها الجامعات، نظراً للطلاب الجماهيرى المرتفع

للالتحاق بهذا التعليم. كما شهدت ألمانيا فى الثمانينيات والتسعينيات إقبالا من الطبقات العاملة للالتحاق بالتعليم العالى.

وتقبل الجامعات الألمانية المتقدمين للالتحاق بها من الحاصلين على الأبيتور، من طلاب الجمنازيوم غالباً. ويمكن أن تقبل المدارس العليا أو الجامعات الطلاب الذين يستوفون متطلبات القبول بها من غير الحاصلين على الأبيتور، بشرط أن يجتازوا اختبارات القبول التى تعقدها هذه الجامعات، متمثلة فى اختبارات الاستعدادات Begabtenprüfung الشفهية والحريرية.

ويبلغ عدد الجامعات الألمانية حوالى ٣٧٠ جامعة (تجمع بين التعليم والبحث) Universität وجامعة للعلوم التطبيقية Fachhochschule تقدم للطلاب تدريباً عملياً فى مجال من مجالات الدراسة العلمية أو الفنية. وتوجه الدرجات العلمية بهذه المؤسسات العالية توجيهها مهنيًا حسب متطلبات سوق العمل. وهناك أيضاً كليات الفنون والموسيقى، وتقدم برامج دراسية نظرية وعملية فى الفنون الجميلة بما فيها الموسيقى.

وضماماً لجودة التعليم العالى فى جمهورية ألمانيا الاتحادية، من حيث مستوى مؤسساته وبرامجه ودرجاته العلمية، وضع المؤتمر الدائم لوزراء التعليم والشئون الثقافية بالولايات الألمانية ورابطة الجامعات ومؤسسات التعليم العالى الألمانية نظاماً لضمان الجودة والاعتماد لبرامج الدراسة والمؤسسات التعليمية العالية. وتلتزم هذه المؤسسات، بما فيها الجامعات بالمستويات المعيارية التى تم وضعها.

تربية المعلم فى ألمانيا:

لعل أبرز الملامح العامة لنشأة نظام تربية المعلم فى ألمانيا وتقدمه فى ذات الوقت بدأت فى العقد الأول من القرن التاسع عشر، عندما طالبت الولايات للفيدرالية بأن يكون معلمو المدرسة الثانوية من خريجي برامج جامعية لإعداد المعلم تنتهى بشهادة من الولاية بصلاحيتهن. وتمثل هذه السياسة نقطة بدء وانطلاق

لمهنة التعليم، كمهنة لها خصوصيتها.

ولم يكن استحداث امتداد الولاية للتعين في وظائف التعليم مجرد تجديد شكلي بقدر ما هو تحديث على المستوى السياسى والإدارى العام على مستوى الدولة ووظائفها ومهنها فى آن معاً.

وإذا كانت الفلسفة الإنسانية الجديدة على يد رائدها الأكبر ولهم فون همبولدت W.V. Humboldt، قد أكدت على ضرورة التعليم العام لجميع الأطفال كمسياسة تعليمية، فإن همبولدت قد أكد على ضرورة أن يكون المعلم موظفا عاما فى الدولة ذا إعداد عال. واستمرت فكرة الارتقاء بإعداد المعلم فى القرنين التاسع عشر والعشرين كأحد أبرز القضايا فى ألمانيا.

وبناء على ذلك استمر التطوير فى تربية المعلم فى هذين القرنين، حيث تم استحداث برامج للتدريب على رأس العمل منتها عام لإعداد المعلمين فى إطار التنمية المهنية المستمرة فى العقد الأخير من القرن ١٩، وكذلك إصلاح نظام تربية معلم المدرسة الابتدائية، إلى مستوى أكاديمى أعلى فى النصف الثانى من القرن العشرين.

ورغم ذلك استمر النظر إلى قضايا تربية المعلم كاهتمام فرعى، أكثر من كونها عاملاً مؤثراً على نهضة التعليم وتقدم المجتمع. وقد تمثل هذا النظر فى أن برامج تربية المعلم للمدارس الثانوية (الجننازيوم) استمرت كجزء من برامج كليات الفلسفة، كما استمرت برامج تربية معلم التعليم المهنى من اختصاص كليات الاقتصاد والعلوم الاجتماعية داخل الجامعات. كما بقيت برامج تربية المعلمين - التى تمثل النعل الحقيقى من حيث عدد المقيدين بها فى مؤسسات للتعليم العالى خارج الجامعات، وهى مؤسسات ليس لها وزنها الأكاديمى.

واعتباراً من منتصف الستينيات من القرن العشرين، صارت تربية المعلم محوراً رئيسياً من محاور التوسع فى التعليم العالى، وانتقلت جميع برامج إعداد المعلمين لكل أنواع ومستويات التعليم إلى الجامعات.

وقد وصل إعداد المعلم - كما يرى Sander - إلى نقطة حرجة فى منتصف السبعينيات من القرن الماضى، عندما صارت برامج أكبر البرامج

استقطاباً للطلاب فى الجامعات. لكن لم يصاحب هذه الزيادات الهائلة زيادات مماثلة فى أعضاء هيئات التدريس وكذلك الإمكانيات المادية المطلوبة، مما أدى إلى مشكلات عديدة.

ولم يستمر هذا الوضع طويلاً، حيث أدى الانخفاض الحاد فى معدلات الزيادة السكانية بالتبعية إلى انخفاض أكبر فى الطلب على المعلمين، مما أفقد برامج تربية المعلم موقعها للقائد، إلى أن وصلت الحال فى منتصف الثمانينيات إلى أن المعنيين من خريجى برامج إعداد المعلمين لم يتجاوز ١٠% منهم. وأدى هذا الوضع إلى تحول الطلاب عن هذه البرامج إلى برامج القانون والاقتصاد وغيرها، وزيادة البطالة بين المعلمين.

مراحل ومستويات تربية المعلم فى ألمانيا:

يمكن القول بأن هناك ثلاثة مستويات أو مراحل لتربية المعلمين فى جمهورية ألمانيا الاتحادية، بغض النظر عن نوع التعليم أو مستواه الذى يتخصصون للعمل به. وهذه المراحل، هى:

١- المرحلة الأولى:

وتختص هذه المرحلة بإعداد المعلم قبل الخدمة ليكتسب معرفة بالتخصص الذى سيعمل له ويقوم بتدريسه مستقبلاً، معرفة علمية تربوية ملائمة للتخصص والمستوى التعليمى الذى يعد له، وتتم هذه المرحلة فى الجامعات.

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الإعداد الأساسية، وتستمر لمدة ثلاث سنوات ونصف بالجامعات لمعلمى للتعليم الابتدائى، كما تستمر لمدة تتراوح بين ثلاث سنوات ونصف إلى أربع سنوات ونصف لمعلمى التعليم الثانوى المتوسط (المدارس الإعدادية أو المتوسطة)، ولمدة خمس سنوات لمعلمى المدارس الثانوية.

وأما عن المؤسسات الجامعية والعالية التى يتم فيها هذا الإعداد، فهى الجامعات، والجامعات التكنولوجية وجامعات للتربية والكليات التكنولوجية، وكليات التربية. وتنتهى هذه المرحلة الأساسية من إعداد المعلم بالاختبار الأول للمعلمين على مستوى الولاية .

وقد كان من أبرز نتائج إعلان بولونيا عام ١٩٩٩ بتوحيد نظم الدرجات العلمية بالتعليم العالي والجامعى فى دول الاتحاد الأوروبى تغيير بنية الدرجات العلمية بالجامعات فى أوروبا، ومنها للجامعات ومؤسسات التعليم العالى الأخرى فى ألمانيا.

ورغم المقاومة الشرسة للجامعات الألمانية، التى ترى ضرورة الحفاظ على السمات التقليدية لبرامجها، والتى تتيح لها درجة عالية من التنافس مع جامعات البلاد الأوربية الأخرى، فإن ضغوطا هائلة مارسها وزراء التعليم والشئون الثقافية على الجامعات، كل فى ولايته لتغيير بنية النظم الجامعية بعامة، وبنية نظم إعداد المعلمين بخاصة، على أساس أن إعداد المعلم - من المنظور الأوروبى الاتحادى - يمثل قيادة تطوير للتعليم فى أوروبا.

وقد قامت الجامعات الألمانية بالفعل بتعديل هياكلها وبنائها الأكاديمية لتتلاءم مع عملية بولونيا، تتكون من بنى جديدة، وبخاصة فى مجال تربية المعلم، تشمل:

أ - برامج درجة البكالوريوس، ومدتها ثلاث سنوات، لإعداد معلمى التعليم الابتدائى.

ب - برامج درجة الماجستير، ومدتها سنتان لإعداد معلمى المدارس الثانوية بأنواعها المختلفة.

٢- المرحلة الثانية:

وهى مرحلة الإعداد للخدمة Vorbereitungsdienst ، التى يقبل بها الناجحون فى الاختبار أو الامتحان الأول للمعلمين على مستوى الولاية. ويتم هذه المرحلة داخل المدارس، وتشمل قيام الطلاب بإعداد الدروس، والتدريس داخل فصول المدرسة بإشراف معلم مدرب، ثم تنفيذهم للدروس دون مساعدة. كما يشمل برنامج هذه المرحلة سيمناركات فى استراتيجيات وطرق التدريس وموضوعات المنهج المدرسى الذى تخصصوا فيه. وتختلف مدة هذه المرحلة للتدريب من ولاية إلى أخرى، إلا أنها عادة تكون فى حدود عامين دراسيين.

- وتنتهى هذه المرحلة بدخول الطلاب اختبار الولاية الثانى للمعلمين، الذى يحصل الناجحون فيه على شهادة رسمية بكفائتهم التدريسية للتعين فى المدارس الحكومية. ويتكون كل اختبار من الاختبارين السالف ذكرهما (الأول والثانى) من:
- أ - تقديم بحث أو رسالة فى مادة التخصص أو فى العلوم التربوية.
 - ب - اختبارات تحريرية وشفوية فى مادة التخصص، وطرق تدريسها.
 - ج - اختبار فى العلوم التربوية (النظريات التربوية - للتربية المدنية - للتشريعات التعليمية).
 - د - امتحان عملى فى الموضوعات الفنية للتكنولوجيا والرياضة البدنية.
- ٣ - المرحلة الثالثة:

وهى مرحلة التنمية المهنية أو التدريب فى أثناء الخدمة. وتقدمها الولايات طبقاً لتشريعاتها التعليمية من خلال وزارات التربية والشئون الثقافية فى مدارسها أو فى المؤسسات التربوية الأخرى. ويعتبر حضور برامج للتدريب المقدمة إلزامياً للمعلمين، باعتبارهم موظفين عموميين بالولاية. وتدير الولاية أجهزة تدريب المعلمين على المستوى المركزى والإقليمى والمحلى.

وقد أنشأت الولايات الأكاديمية مؤسسات لتدريب المعلمين فى عواصم الولايات، لتنفيذ البرامج المركزية، ولهذه المؤسسات فروعها الإقليمية والمحلية. وقد تنفذ برامج التدريب أيضاً داخل المدارس، عن طريق هيئة تدريس المدرسة، بإشراف السلطات التعليمية، التى تعد مدربين المدربين من المعلمين، وتتولى تكوين هذه البرامج أيضاً لضمان فاعليتها.

مشكلات تواجه مؤسسات وبرامج تربية المعلم:

ثمة مشكلات متعددة ومتنوعة تواجه مؤسسات تربية المعلم وبرامجها وطلابها ونواتج تعلمهم أيضاً. ومصدر هذه المشكلات تعدد الكليات والأقسام المسئولة عن تربية المعلم داخل الجامعة الواحدة، وتعدد فلسفاتها وأهدافها ومنظوراتها التخصصية والمهنية فى وقت واحد. ويظهر ذلك بوضوح إذا قلنا إن

تربية المعلم تشمل:

- أ - دراسات في التخصص، حيث يقوم الطلاب بدراسة مواد مختلفة في تخصص رئيسي واحد أو تخصصين رئيسيين.
- ب- دراسات في العلوم التربوية والنفسية.
- ج - دراسات في استراتيجيات وطرق تعليم التخصص.
- د - دراسات ثقافية عامة.
- هـ - للتدريب العلمى.

وينتطلب هذا التعدد ضرورة التنسيق بين هذه المكونات، والكليات والأقسام المتخصصة فيها، والتقريب بينها، وتوحيد رؤاها بالنسبة إلى تربية المعلم - ويمثل غياب التنسيق - وهو حقيقة ولقعة- مشكلة كبرى تؤدي إلى تشتت فكر المعلم وتوجهاته، لأنه ينظر إليها كمكونات مبعثرة تقتصر إلى الربط والتكامل.

وتكبر هذه المشكلة، ويتفرع عنها مشكلات أخرى، عندما يدرك الطالب المعلم أن ثمة اختلافات ثقافية بين التخصص والتربية والثقافة، بل وبين القائمين على أمور العلوم التربوية من أفكار بعضها مثالي (فلسفة التربية)، وبعضها تطبيقي (طرق التدريس)، بل وبين (طرق التدريس) كفكر مثالي، و(التدريب العلمى) كممارسة تطبيقية، قد تبين استحالة استخدام بعض الطرق التي تعلمها.

وقد نجحت بعض الجامعات الألمانية في علاج هذه المشكلات بإنشاء (مركز تربية المعلم) في كل منها، يتولى المسؤولية الكاملة لتربية المعلم بالجامعة وخلق تعاون بين جميع الكليات والأقسام المسؤولة عن مكونات برامج الإعداد، وبينها وبين مؤسسات تدريب الطالب للمعلم في أثناء دراسته للبرنامج، والمدارس التي سينفذ بها برنامج التأهيل قبل اختياره للتخصص له بمزولة المهنة. كما يناط بهذه المراكز القيام بالبحوث العلمية للتربوية، والتنسيق بين ما تقوم به كل هيئة من بحوث تربوية داخل الجامعة وخارجها.

ويبدو أن مثل هذه المشكلات تواجه الكثير - إن لم يكن كل - مؤسسات

تربية المعلم وبرامجه في بلاد أخرى.

وقد تجلت مشكلة كبرى أخرى في ألمانيا عندما أعلنت نتائج الطلاب الألمان في برنامج التقييم الدولي للطلاب The Programme For International Student Assessment (اختبار الـ PISA). إذ أحدثت هذه النتائج في هذا الاختبار الدولي صدمة عامة على مستوى ألمانيا.

فقد جاءت النتائج مخيبة للآمال، إذ إن ألمانيا في هذه الاختبارات عام ٢٠٠١ بين ٣١ دولة شاركت فيها جاء في المرتبة (٢٧)، كما جاءت ترتيب الطلاب الألمان في المرتبة (٢٧) في القراءة، وأل (٢٨) في الرياضيات، وأل (٢٥) في العلوم، كما رسب أكثر من ٢٠% من الطلاب في تحقيق متطلبات المستوى الأدنى للتمكن في الفنون والحرف، وتعالى الأصوات عن أن مستوى المعلم وأداءه يعتبر أحد أبرز عوامل هذا الإخفاق.

وترتب على هذه النتائج تغييرا في مفهوم المعلم والتلميذ المثاليين، وتم وضع مستويات معيارية لتحسين جودة نظام التعليم وتحديد الأداء المتوقع للطلاب مع نهاية التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وبخاصة في الرياضيات واللغة الألمانية واللغة الإنجليزية. كما تم وضع مستويات معيارية للمعلمين ومؤسسات وبرامج تربيتهم.

هذا وقد نتج عن الالتزام بتنفيذ متطلبات تطبيق المستويات المعيارية حدوث تقدم ملموس في نتائج اختبار الـ PISA عام ٢٠٠٦، حيث حققت ألمانيا تحسنا واضحا في الترتيب، حيث جاءت في المرتبة العاشرة من (٥٧) بلداً شاركت في الاختبار بدلا من (٢٧) من (٣١) عام ٢٠٠١. كما جاء ترتيب الطلاب الألمان في المرتبة (١٨) من (٥٧) في القراءة بدلا من المرتبة (٢٧) من (٣١)، أل (٢٠) من (٥٧) في الرياضيات بدلا من (٢٨) من (٣١)، وأل (١٣) من (٥٧) في العلوم بدلا من (٢٥) من (٣١) عام ٢٠٠١. وهذا يعكس نتائج تطوير التعليم، وتطوير برامج إعداد المعلم وأدائه في المدارس.

وكما ذكرنا من قبل فإن برامج إعداد المعلم تقدم من خلال الجامعات العامة، وكلّيات التربية والجامعات للتكنولوجية وجامعات التربية.

جامعات التربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية

تسمى جامعات التربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية Padagogische Hochschule وكلمة Hochschule (هوخ شولا) مصطلح ألماني يشير إلى مؤسسة تعليم عال تمنح درجات علمية متخصصة، كالكليات والجامعات في النظام الأنجلوساكسوني. ولذلك نترجم في الوثائق الألمانية إلى جامعات وهي هنا جامعات التربية.

النشأة والتطور:

بدأ إنشاء جامعات التربية في ألمانيا منذ الأربعينيات، إذ أنشئت جامعة التربية في برلين عام ١٩٤٦، وجامعة التربية في بريمن عام ١٩٤٧، وهكذا استمر إنشاء جامعات أخرى للتربية في الخمسينيات والستينيات إلى أن وصل عددها إلى أكثر من ٤٥ جامعة في الألمانيّتين قبل إعادة توحيدهما.

وبدأ منذ السبعينيات تحويل عدد كبير من جامعات التربية إلى جامعات عامة أو جامعات تكنولوجية أو غير ذلك.

وتوجد الآن في ألمانيا ست جامعات للتربية، هي:

- ١- جامعة التربية في فرايبورج Freiburg.
- ٢- جامعة للتربية في لودفيجزبورج Ludwigburg
- ٣- جامعة التربية شفيلش جموند Schwabisch Gmund.
- ٤- جامعة التربية في كارلسروه Karlsruhe.
- ٥- جامعة للتربية في هايدلبرج Hidelburg.
- ٦- جامعة التربية في ونجارتن Weingarten.

وقد يكون من الملاحظات الجديرة بالاعتبار أن هذه الجامعات الست تقع في ولاية واحدة من الولايات الألمانية، هي ولاية بادن فورتمبورج Baden-

Wurttemberg، وتقع هذه الولاية في الجنوب الغربي لألمانيا، وتنقسم إلى ٢٥ إقليماً، و ٩ مدن مستقلة، تضمها جميعاً أربعة أقاليم إدارية كبرى، هي فرايبورج وكارلسروه وشوتتجارت وتيوبنجن، وعاصمتها شوتتجارت. وتبلغ مساحة هذه الولاية حوالي ٣٧ ألف كيلو متر مربع، ويسكنها حوالي ١٠,٧ مليون نسمة. وهي من أكثر الولايات الألمانية ثراء في أوروبا، ذات معدل بطالة منخفض للغاية، وبها أكبر الأنشطة التجارية والصناعية، منها شركات سيارات كبرى مثل دايملر وبورش وبوش، ومصانع النظارات ومن أشهرها زيس، وأشهر وأكبر شركة برمجيات هي SAP AG .

وتضم الولاية عدداً من أقدم وأشهر الجامعات الألمانية، مثل جامعات هايدلبرج وفرايبورج، وغيرهما من مراكز التميز العلمي والتعليمي في ألمانيا. هذا كله فضلاً عن جامعات التربية الست التي ذكرناها فيما سبق والتي سنعرض بشئ من التفصيل لثلاث منها، هي الجامعات الثلاث الأولى للتربية فرايبورج ولنفيز بورج وشفيش جموند.

نشأة وتطور جامعات التربية فرايبورج ولوفيز بورج وشفيش جموند

ترجع نشأة جامعة التربية شفيش جموند إلى عام ١٨٢٥، حيث أنشئت كلية تدريب المعلمين، وتحولت بعد ذلك إلى معهد للتربية عام ١٩٦٢، ثم جامعة التربية بقانون التعليم العالي بالولاية عام ٢٠٠٥، من أجل تربية المعلمين للتعليم العام، ومعلمي التعليم الفني بالتعاون مع جامعة العلوم التطبيقية.

أما جامعة التربية فرايبورج فقد أسست عام ١٩٦٢، كجامعة لتربية المعلمين والدراسات التربوية، على المستوى الإقليمي والوطني والدولي. وتقدم الجامعة برامج للحصول على درجات علمية في التربية وتخصصات العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والإنسانية.

وتعتبر جامعة التربية لوفيز بورج وريثة للمعهد التربوي شوتتجارت الذي أنشئ عام ١٩٤٦، الذي حول إلى مدرسة عليا للتربية عام ١٩٦٢، وإلى جامعة التربية عام ١٩٦٦ - وتنتظر الجامعة إلى نفسها على أساس أنها أفضل مركز تميز تربوي في أربعة مجالات، هي التربية والأنشطة خارج المنهج، وتعليم

الشباب وتعليم الكبار، والتعليم والتدريب المقدم للمعلمين فى بيئة ثقافية واجتماعية لها سماتها الخاصة.
الرؤية والرسالة:

يفيد تحليل وثائق هذه الجامعات الثلاث، اتفاقها فى أنها جامعات عامة فى ولاية بادن، متخصصة فى العلوم للتربوية بعامة وتربية المعلم بخاصة، وقيادة البحوث العلمية فى مجالات التربية المتنوعة. وتعتبر هذه الجامعات التربوية معاقل لنشر الثقافة التربوية فى بيئتها وفى ألمانيا أيضا، على أساس الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة، والقيام بأنشطة ثقافية وتربوية محلية وخارجية تهتم ببناء أجيال لعصر المعرفة، والتعاون الدولى.

كما أنها تلتزم بمستوى عال من المسؤولية فى الأداء داخل الجامعة، والتعامل مع المجتمع المحلى والقومى والدولى بخطاب موجه ثقافياً يأخذ فى الاعتبار اهتمامات كل فئات المجتمع وأحزابه، والتأكيد على الشفافية والمشاركة والديمقراطية وتحقيق الجودة والتميز.

ويتطلب تحقيق ذلك التقويم المستمر لكافة مجالات العمل والنشاط، والتنمية المهنية المستمرة لكافة أعضاء هيئة التدريس والعاملين، وفق معايير متقدمة ومقاييس للأداء.

وتدعم الجامعات الالتزام بمشاركة الطلاب، والمساواة بين الذكور والإناث، وأن يكون أحرار الجامعات، من حيث مبادئها ومنشأتها داعمة للتعليم والتطوير ومحققة للجودة.

وتؤكد مهام الجامعات على (جودة التعليم)، من حيث إن البداية الحقيقية تتمثل فى التفاعل الفعال بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وخلق بيئة تعليم وتعلم تدعم استقلال الدارسين ونشاطاتهم، وتوفير مصادر المعرفة وتهيئتها لهم فى جوانبها النظرية والتطبيقية، وحثهم على الاستقصاء والبحث العلمى.

كما تلتزم الجامعات بأن يكون أداء أعضاء هيئة التدريس والطلاب وتصميم البرامج ومحتوياتها وفق مستويات معيارية، مع تحليل مستمر للمعرفة العلمية التى تساعد على التنمية التربوية.

وتقوم جودة التعليم فى الجامعات على أربعة أبعاد، هى بعدد المحتوى،

والبعد الشخصى والبعد التدريسى للتكنولوجى، وبعد العلاقات بين أطراف العملية التعليمية وبعد التنظيم الرسمى.

كما يظهر التحليل مكانة (جودة البحث العلمى)، بالتأكيد على البحث التربوى فى إطار البحث العلمى ومنهجيته، والبحوث العلمية للتعليم والتعلم لكل الأعمار ومستويات ونوعيات التعليم، والبحوث البينية، بين المؤسسات والبحوث المرتبطة بالتنظيمات والتنشئة الاجتماعية، وغير ذلك.

والالتزام بمناهج البحث العلمى يمثل التزاماً جامعياً، يضاف للمصادقية على نتائج البحوث ومقترحاتها. وبجانب ذلك تهتم الجامعات بنشر ما تتوصل إليه البحوث العلمية داخل الجامعة وبين المعلمين ودخل المجتمع وخارجه.

وتحرص الجامعات على التعاون البحثى الدولى، وتشجيع الأكاديميين من خلال وسائل ومنافذ متنوعة.

أما عن (جودة الخدمات)، فإنها تتمثل فى تيسير هذه الخدمات، ووضع أولويات للتنمية لمقضى الخدمة داخل الجامعة والاستشارات التربوية، وفق معايير متقدمة. وتحرص الجامعات على تقديم خدمات تنموية خارج أحرمها فى إطار الولاية وألمانيا ككل.

ويعنى ما تقدم الالتزام بالجودة فى الوظائف الثلاث الرئيسية للجامعات وهى التعليم والبحث العلمى وتنمية المجتمع.

إدارة جامعات التربية الثلاث:

يتولى مجلس إعداد المعلم بالولاية مسئولية رسم السياسات العامة لإعداد المعلم بجامعات التربية الست، واعتماد برلمجها ومتابعة أدائها. ومقر هذا المجلس فى جامعة شفيش جموند.

أما على مستوى جامعات التربية، فإن هناك مجالس جامعية فى كل جامعة، وعادة يكون هناك مجلسان مجلس أعلى ومجلس الجامعة، ثم رئاسة الجامعة، ويتولاها رئيس الجامعة ونوابه.

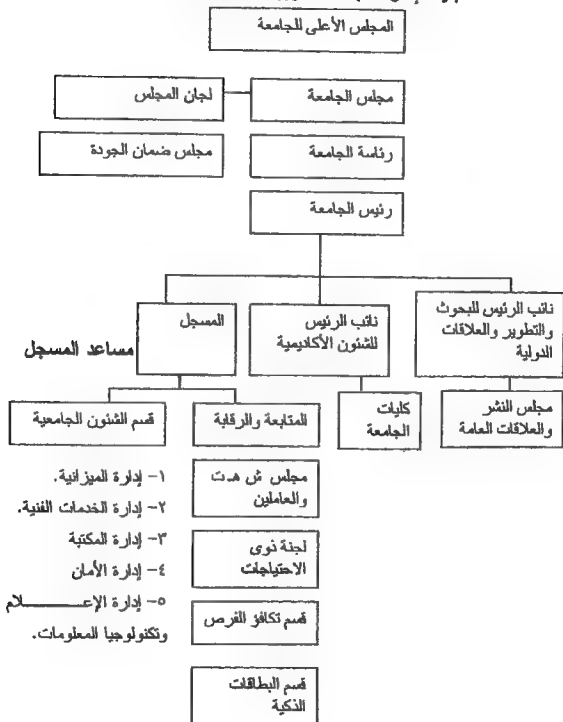
ويتولى مسجل الجامعة رئاسة الأقسام والإدارات غير الأكاديمية بكل جامعة.

ونعرض فيما يلى للبنية الإدارية لكل جامعة، ثم للبنية الأكاديمية لها.

أولاً: البنية الإدارية والأكاديمية لجامعة التربية شفيش جموند:
يبين الشكل الآتي البنية الإدارية لجامعة التربية شفيش جموند.

شكل رقم (١)

البنية الإدارية لجامعة التربية شفيش جموند



ويظهر من الشكل السابق أن هناك المجلس الأعلى للجامعة، وهو السلطة العليا لإدارتها، وله رئيس من خارج الجامعة، ونائب للرئيس وسكرتارية، وتضم عضويته:

- أربعة أعضاء من خارج الجامعة.
- أربعة أعضاء من بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- ممثل لوزارة التعليم.

ويتولى هذا المجلس رسم سياسات الجامعة، وتقييم الأداء بها. كما يظهر أيضا وجود مجلس للجامعة. وهو مجلس تنفيذي يرأسه رئيس الجامعة، وتضم عضويته:

- نائب رئيس الجامعة، وعميدى كلياتي للجامعة، ومشرف الدراسات الجامعية، ومسؤول تكافؤ الفرص الجامعية، و ١٠ أعضاء يمثلون هيئة التدريس بالجامعة، و ٤ طلاب يمثلون طلاب للجامعة.

وينتقى عن هذا المجلس ثلاث لجان، هي لجنة البحوث، ولجنة المدرسة الثانوية ولجنة تكافؤ الفرص.

ويرأس رئيس الجامعة هذه اللجان، كما تضم عضويتها عدداً يتراوح من ٧-٤ من بين أعضاء هيئة التدريس، وطلاباً من بين طلاب الجامعة.

ويتبع رئيس الجامعة مباشرة مجلس ضمان جودة للتعليم والبحث العلمى، ويتولى المجلس تقويم الأداء الإدارى والأكاديمى بالجامعة: تقويم البرامج، وإجراء دراسات مسحية للخريجين، ومتابعة تنفيذ عملية بولونيا: البكالوريوس والدراسات العليا والاعتماد.

كما يتولى مسجل الجامعة الشؤون الإدارية المختلفة، وتتبعه كافة الأقسام المالية والإدارية والفنية وخدمات المكتبات والإعلام وتكنولوجيا المعلومات. البنية الأكاديمية لجامعة التربية شفيش جموند:

أما بالنسبة للبنية الأكاديمية للجامعة، فيعبر عنها الشكل الآتى:

شكل رقم (٢)
البنية الأكاديمية لجامعة التربية

شفيش جموند



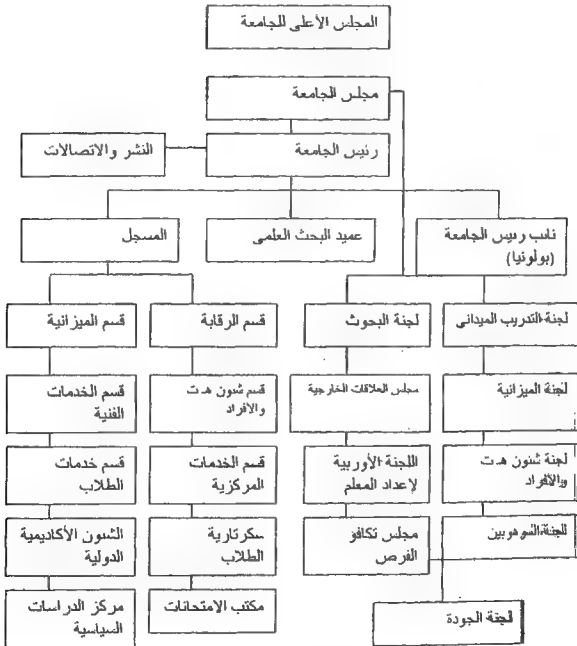
- ١- معهد العلوم التربوية. ١- معهد اللغات والأدب. ١- معهد التعليم والتدريب.
- ٢- معهد التربية المهنية ٢- معهد الفنون. ٢- مركز منتسوري
- ٣- معهد العلوم الاجتماعية ٣- مركز التشخيص. والفنية.
- ٤- معهد العلوم الصحية. ٤- معهد الرياضيات ٤- مركز البحث التطبيقي
- ٥- معهد العلوم الإنسانية. وعلوم الحاسب. ٥- مركز الهجرة
- ٥- معهد علوم الأديان ٥- معهد العلوم الطبيعية.
- ٦- معهد الطفولة المبكرة. والدراسات الدينية.

ويظهر من الشكل السابق وجود كليتين فقط بالجامعة، هما كلية الإنسانيات والكلية رقم ٢ (بدون اسم).

أما كلية الإنسانيات فتضم خمسة معاهد، منها معهد العلوم التربوية، السذى يضم ثلاثة أقسام، هى قسم التربية العامة وقسم التربية المدرسية وقسم المدرسة الابتدائية.

وأما الكلية رقم ٢، فإنها تضم ستة معاهد، هى معهد اللغات والأدب، ويضم قسمى اللغة الألمانية والإنجليزية. ومعهد الفنون، ويضم قسمى الفنون البصرية والموسيقى. ومعهد العلوم الاجتماعية، ويضم أقسام الجغرافيا والتاريخ والعلوم السياسية، والدراسات الاجتماعية، والاقتصاد. ومعهد الرياضيات، ويضم قسمى الرياضيات، وعلوم الحاسب. ومعهد العلوم الطبيعية، ويضم أقسام البيولوجى، والكيمياء والفيزياء. وقسم الطفولة المبكرة، ويضم أقسام التربية المبكرة، وعلم النفس التربوى والإرشاد والعلاج النفسى، وقسم الدراسات العامة. وواضح أن هذه الكلية تضم أقساما للدراسات الاجتماعية والأدب واللغات والعلوم الأساسية، والعلوم التربوية، أى أنها مجموعة كليات لا كلية واحدة. ويلاحظ أيضا وجود خمسة مراكز للبحوث، فى مقدمتها معهد التعليم والتدريب وهو معهد تربوى، يضم أقساما متعددة، هى: قسم الإدارة، وقسم المناهج وتطوير المدارس، وقسم التعليم الابتدائى، وقسم التعليم الثانوى، وقسم التربية المستمرة والتعليم الجامعى، وقسم الوسائط التربوية. وهناك أيضا مركز منتسورى، الذى يهتم بالدراسات والبحوث وتطبيقات منتسورى فى مجال تربية الطفولة المبكرة.

البنية الإدارية لجامعة التربية فرايبورج



-A7-

أيضا إدارات أكاديمية، أو بالأحرى ذات اهتمامات أكاديمية.

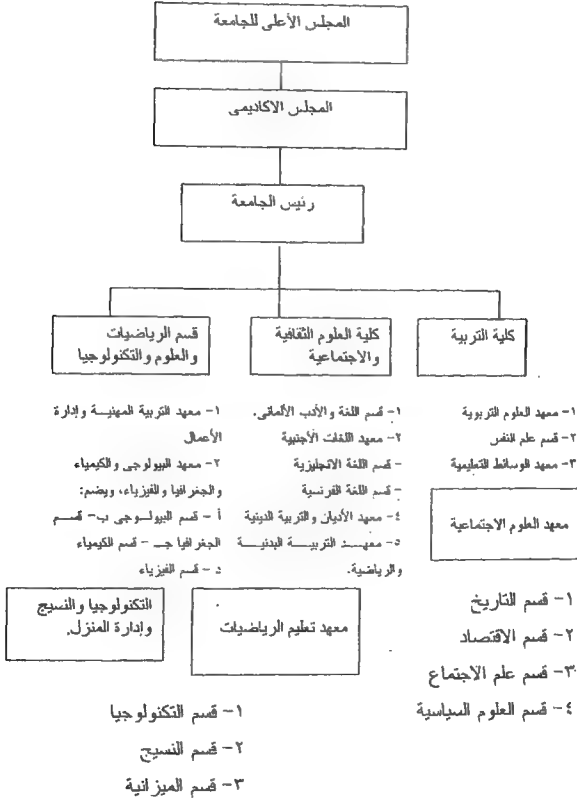
ويظهر من الشكل أيضا وجود مجلسين للجامعة، أولهما المجلس الأعلى للجامعة وثانيهما مجلس الجامعة مثل جامعة شفيش جموند السابق عرضها. ويتكون المجلس الأعلى للجامعة من رئيس من خارج الجامعة، واثنين يمثلان وزارة العلوم وأربعة مستشارين، وممثل للطلاب، وممثل لأعضاء هيئة التدريس وممثل للجهاز الإداري بالجامعة وسكرتير المجلس. وواضح أن هذا المجلس يعتبر بمثابة مجلس أمناء للجامعة، يرسم السياسات ويتابع الأداءات ويقوم بالمخرجات والنواتج.

أما مجلس الجامعة، فهو المجلس التنفيذي للجامعة، يرأسه رئيس الجامعة، ويضم نواب رئيس الجامعة وعمداء الكليات، ومدير الدراسات العملية، ومدير تكافؤ الفرص و 6 أعضاء منتخبين ، وثلاثة يمثلون قسم البحوث وأربعة من الطلاب. ويتولى مسجل الجامعة تسيير الأمور والأعمال الإدارية بالجامعة، ويرأس بدوره عشرة أقسام ومكاتب تختص بالأعمال المالية والخدمات الطلابية والفنية والامتحانات وقسم المتابعة والرقابة وغير ذلك.

أما عن البنية الأكاديمية للجامعة فيعبر عنها الشكل الآتي:

شكل رقم (٤)

البنية الأكاديمية لجامعة التربية فريبورج



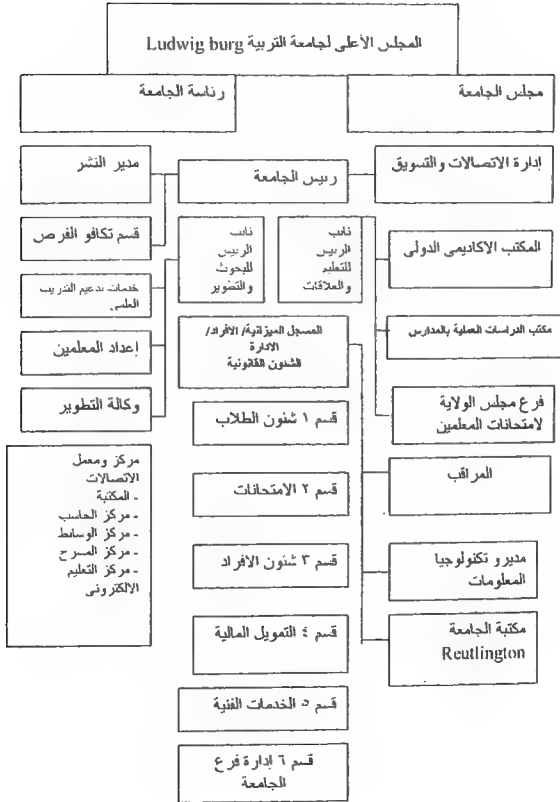
ويظهر من الشكل السابق وجودت وحدات أكاديمية كبرى، هى كلية التربية وتضم ثلاثة أقسام ومعاهد للتربية، وكلية العلوم الثقافية والاجتماعية، التى تضم خمسة أقسام ومعاهد للأدب والفنون والأديان واللغات والتربية البدنية. ومعهد العلوم الاجتماعية، الذى تضم أربعة أقسام علمية، ثم قسم الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا وتضم معهدين بضمان أقساما للعلوم الأساسية والجغرافيا والإدارة. وهناك كلية التكنولوجيا التى تضم ثلاثة أقسام، ثم معهد تعليم الرياضيات. وربما يكون من أبرز الملاحظات وجود قسم للرياضيات ومعهد لتعليم الرياضيات منفصلين إداريا، وتبعية قسم الجغرافيا لمعهد البيولوجى والكيمياء والجغرافيا والفيزياء.

ويضاف إلى ما تقدم، أن الجامعة تضم عدة مصادر أو تسهيلات مركزية، تتمثل فى مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمكتبة، ومركز النشر، ومركز التعليم المستمر والتعليم الجامعى، الذى يضم أقسام إعداد المعلم والتدريس الجامعى والدراسات العليا والمكتب الأوروبى، والرياضة البدنية.

ثالثا: البنية الإدارية والأكاديمية لجامعة التربية لودفيجسبورج

وبين الشكل الآتى البنية الإدارية للجامعة:

شكل رقم (٥)
البنية الإدارية للجامعة



وبلاحظ أن البنية الإدارية للجامعة، تشمل المجلس الأعلى للجامعة ومجلس الجامعة ورئاسة الجامعة.

والمجلس الأعلى للجامعة مسئول عن تطوير الجامعة، ووضع معايير للتطوير وزيادة الكفاءة والتنافسية، ومتابعة أداء رئاسة الجامعة وتقييمها ويكون المجلس من ستة أعضاء من خارج الجامعة من بينهم الرئيس، وخمسة أعضاء من داخل الجامعة وأربعة مستشارين، وممثل لوزارة العلوم والبحوث.

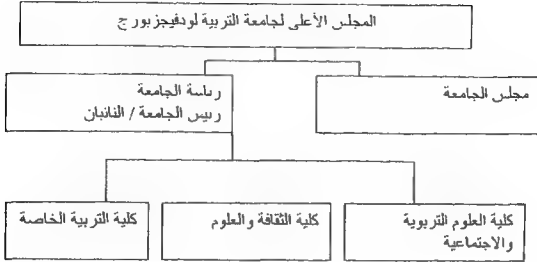
أما مجلس الجامعة، فهو الذى يضع سياسات البحوث والتعليم والدراسات والخدمات ويتكون المجلس من ثمانية أعضاء هم رئيس الجامعة ونوابه وعمداء الكليات وممثل لمدرسة التدريب العملى، وأعضاء مختارين: ٦ من الأساتذة، وثلاثة يمثلون الخدمات العلمية، واثنين من الموظفين.

ويتولى مسجل الجامعة الإشراف على الشئون المالية والإدارية، وهى ستة أقسام تمثل شئون الطلاب والامتحانات والماليات والأفراد والخدمات الفنية والمتابعة والتكنولوجيا والمكتبة. وتتبع إدارة النشر وقسم تكافؤ الفرص رئاسة الجامعة.

كما يقوم نائباً رئيس الجامعة بإدارة التطوير والجودة والعلاقات الدولية والبحوث من خلال أقسام ومكاتب تتبع كل منهم.

وبين الشكل الآتى البنية الأكاديمية للجامعة.

شكل رقم (٦)



- ١- معهد الإدارة التعليمية. ١- معهد الإدارة الثقافية ١- معهد التربية الخاصة
- ٢- معهد العلوم التربوية. ٢- معهد الفنون العام. ٢- معهد مجالات التربية
- ٣- معهد علم النفس والموسيقى والرياضة. ٣- معهد الرياضات وعلوم الخاصة.
- ٤- معهد العلوم الحاسب. ٤- معهد العلوم الاجتماعية
- ٥- معهد الفلسفة وعلم التكنولوجيا. ٥- معهد اللغات الأديان

وتتضمن البنية الأكاديمية للجامعة ثلاث وحدات أكاديمية رئيسية، هي:

- ١- كلية العلوم التربوية والاجتماعية، وتتضمن خمسة معاهد، يضم كل معهد منها عددا من الأقسام، على النحو الآتي:
- أ - معهد الإدارة التعليمية، ويضم قسم الإدارة التعليمية، وقسم الاقتصاد.
- ب - معهد العلوم التربوية، ويضم قسم التربية العامة وتعليم الكبار وقسم التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية، وقسم الدراسات العامة، وقسم التعليم المدرسي، وقسم وسائط التربية.

ج - معهد علم النفس التربوي وعلم الاجتماع، ويضم قسم علم النفس التربوي، وقسم علم الاجتماع.

د - معهد العلوم الاجتماعية، ويضم قسم الجغرافيا وقسم التاريخ. وقسم العلوم السياسية وقسم العلوم الاجتماعية.

هـ - معهد الفلسفة وعلم الأديان، ويضم قسم الكاثوليكية وقسم الإيفانجيليكانية، وقسم الفلسفة.

٢- كلية الثقافة والعلوم، وتشمل خمسة معاهد رئيسية، يتضمن كل منها عددا من الأقسام، وهي:

أ - معهد الإدارة الثقافية.

ب - معهد الفنون والموسيقى والرياضة، ويضم قسم الفنون وقسم الموسيقى وقسم الرياضة.

ج - معهد الرياضات وعلوم الحاسب، ويضم قسم علوم الحاسب، وقسم الرياضيات.

د - معهد العلوم والتكنولوجيا، ويضم قسم البيولوجي، وقسم الكيمياء، وقسم الفيزياء، وقسم الدراسات العلمية، وقسم التكنولوجيا.

هـ - معهد اللغات، ويضم قسم اللغة الألمانية والتدريب على الكلام، وقسم اللغة الإنجليزية وقسم اللغة الفرنسية وقسم التربية المسرحية والألعاب، وقسم الثقافة والوسائط التربوية.

٣- كلية التربية الخاصة، وتضم معهدين، هما:

أ - معهد التربية الخاصة العام، ويضم الأقسام الآتية:

قسم التربية والتأهيل، وقسم التربية البدنية لغير القادرين، وقسم الطفولة المبكرة، وقسم العمل الثقافي مع ذوي الاحتياجات، وقسم علم النفس الخواص، وقسم علم اجتماع المعاقين والبين ثقافي، وقسم العمل والهندسة.

ب - معهد مجالات التربية الخاصة، ويضم أقسام، الإعاقة العقلية، وقسم التربية

الخاصة، وقسم الدعم التعليمي والتربوي، وقسم التربية اللغوية لغير القادرين، وقسم تربية الطفولة ورعايتها والعلاج السلوكي.

ولعله من أهم الملاحظات، وجود تخصصات تربوية متنوعة، وتوفير بنية قوية للعلوم الأساسية والعلوم الاجتماعية، بجانب التخصصات المتعمقة في التربية الخاصة.

برامج تربية المعلم بجامعات التربية:

ونتناول فيما يلي برامج تربية المعلم بجامعات التربية، من نواحي إعداده قبل الخدمة وتنميته مهنيا كعملية تكوين مستمر للمعلم في هذه الجامعات.

برامج تربية المعلم بجامعة التربية فرايبورج:

تقدم جامعة التربية فرايبورج برامج عديدة لتربية المعلم، هي:

١- التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية.

٢- التعليم في المدارس المتوسطة.

٣- إعداد المعلم الأوربي.

٤- البرنامج المتكامل لإعداد المعلم.

٥- البرنامج الممتد لإعداد معلم الدين الإسلامي.

٦- البرنامج الممتد للاستشارات التربوية.

٧- البرنامج الممتد للاخصائي التربوي.

وبلغت النظر فيما تقدم وجود برنامجين بمسميين غير مألوفين، الأول هو

برنامج إعداد المعلم الأوربي، والثاني هو البرنامج المتكامل لإعداد المعلم.

أما عن برنامج إعداد المعلم الأوربي، فقد استحدثته الجامعة، نظرا لانتشار المدارس الخاصة في الولاية (وفي ألمانيا كلها أيضا)، تقدم تعليما بلغات أوربية غير الألمانية. ومن ثم ظهرت الحاجة لإعداد معلمين للتدريس فيها، وبخاصة في المدارس الابتدائية والمدارس المتوسطة في إطار برنامج إعداد المعلم الأوربي.

.ETTP

ويتضمن البرنامج تخصصات متعددة تقدم باللغتين الإنجليزية والفرنسية، ويتم تنفيذ البرنامج بالجامعة، بشرط أن يقضي الطالب فصلا دراسيا كاملا فى إحدى الدول التى تتحدث لغة من هاتين اللغتين، يكتسب فيها خبرات ميدانية داخل المدارس، وثقافة وتعميقا للمعرفة الخاصة باللغات الأجنبية.

وقد عقدت الجامعة اتفاقات للشراكة مع عدد من الجامعات فى استراليا، والمملكة المتحدة، وأيرلندا، وكندا، وفرنسا، والولايات المتحدة الأمريكية للتبادل الطلابي. وأعضاء هيئة التدريس لتنفيذ البرنامج، وتنفيذ التدريب البعدي (الامتياز). ويتضمن البرنامج تدريبا يستمر من ٣ أشهر إلى ١٢ شهرا كدراسة للامتياز Internship، يقضيه الطالب في إحدى جامعات الدول ساقفة الذكر، بشرط تمكن الطالب تمكنا كاملا من اللغة الأجنبية الأوروبية التى سيدرس بها كتابة وحديثا. ويلاحظ أن الطالب يدرس مقررات دراسية عن الثقافة الأوروبية والمجتمع الأوربي، بما يكون لديه مرجعية ثقافية قومية، وفقا لسياسات الاتحاد الأوربي، التى ترى فى التعليم، وإنشاء منطقة للتعليم العالى الأوربي تنفيذا لإعلان بولونيا أساسا لتكوين (المواطن الأوربي).

وأما عن البرنامج الممتد فإنه برنامج صمم فى إطار التعاون الفرنسى الألماني بين جامعة التربية فرايبورج وجامعة الألزك العليا Haute-Alsace الفرنسية، وبدأ تطبيقه عام ١٩٩٨/١٩٩٩، ويتم تقويمه سنويا بوساطة خبراء من الجامعتين.

وينقسم البرنامج إلى قسمين: القسم الأول ويشمل الدراسة للحصول على درجة بكالوريوس التربية، إذ يدرس طلاب السنة الأولى فى جامعتهم، وفى العام الثانى يدرس جميع الطلاب الفرنسيين والألمان فى جامعة التربية فرايبورج. وتتم الدراسة فى العام الثالث بجامعة الألزك العليا فى فرنسا. ويمتحن الناجحون بدرجة البكالوريوس فى نهاية العام الثالث

ويشمل هذا البرنامج عدة تخصصات، هى اللغة الانجليزية، واللغة الفرنسية

والعلوم التربوية، والرياضيات، والتاريخ، والبيولوجي، ويختار الطالب التخصص الذي يلائم رغباته في إطار نظام للإرشاد الأكاديمي.

ويقتضن برنامج الدراسة، مكونا تخصصيا، وآخر تربويا مهنيا، ومكونات ثقافيا، بجانب التدريب الميداني.

وأما عن التدريب الميداني بالمدارس، فإنه ينفذ بمعدل يوم واحد أسبوعيا في الفصل الدراسي الأول والثاني، ثم تدريب مجمع لمدة أسبوعين في الفصل الدراسي الثاني. ويوم واحد أسبوعيا في الفصل الدراسي الثالث والرابع، ثم يوم واحد أسبوعيا في الفصلين الدراسيين الخامس والسادس، بالإضافة إلى تدريب مجمع في الفصل السادس مدته أسبوعين.

وبالنسبة للقسم الثاني من البرنامج، فإنه يمتد لمدة عامين للحصول على درجة الماجستير في التربية، تمثيا مع إصلاح نظام إعداد المعلم في المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين في فرنسا. والدراسة في العام الأول تتم في ألمانيا، وفي العام الثاني يدرس الطلاب في الجامعة الفرنسية.

٨- وتقدم الجامعة برامج للحصول على البكالوريوس والماجستير لإعداد معلمي المدارس المهنية والفنية بالتعاون مع جامعة العلوم التطبيقية في Offenburg أوفن بورج. وهذا يعني أن الجامعة لا تقتصر فقط على إعداد المعلمين في التخصصات الأكاديمية التي تتوفر داخلها، بل إنها تخرج للتعاون مع الجامعات المتخصصة الأخرى لتلبية احتياجات الإقليم من المعلمين.

وتتضمن التخصصات التي تقدمها الجامعة هنا مايلي:

أ - درجة بكالوريوس الهندسة في تعليم تكنولوجيا الهندسة الكهربائية وتكنولوجيا المعلومات، ودرجة ماجستير العلوم في تعليم الهندسة الكهربائية.

ب- درجة بكالوريوس الهندسة في تعليم الميكاترونكس، ودرجة ماجستير العلوم في التعليم المهني في الميكاترونكس.

ج - درجة بكالوريوس الهندسة في تعليم الوسائط التكنولوجية والأعمال، ودرجة

ماجستير العلوم فى اقتصاديات التدريب على الوسائط التكنولوجية.

د - درجة بكالوريوس الهندسة فى تعليم علوم الحاسب واقتصادياتها ودرجة ماجستير العلوم فى هذا التخصص.

وهذه تخصصات متفردة من ناحية، وبينية من ناحية أخرى، وتعد معلمين تربويين متخصصين للتعليم الفنى، يمكن أن يسهموا فى الارتقاء بهذا التعليم، الذى تتفرد ألمانيا بنظم متميزة لإعداد طلابه على رأسها النظام المزدوج.

٩- كما تقدم الجامعة برامج أخرى تنتهى بالحصول على بكالوريوس التربية، منها برنامج بكالوريوس تعليم اللغة الألمانية كلغة أجنبية ثانية.

ويهدف هذا البرنامج إلى إعداد معلمين لتعليم أبناء المهاجرين، الذين لا تعتبر اللغة الألمانية لغتهم الأولى، وتبلغ نسبتهم ١٩% من السكان، وما يرتبط بذلك من تنوع لغوى وثقافى، كما يمكن لخريجي البرنامج التدريس فى إطار دول الاتحاد الأوروبى وخارجه للذين يتعلمون الألمانية كلغة ثانية، قدرتهم الجامعية، بحوالى ١٧ مليون فرد.

وينظم برنامج الدراسة فى شكل موديوالات، تغطى متطلبات التخصص والتربية والثقافة المرتبطة بالتخصص والمهنة، تتوزع على سبعة فصول دراسية على النحو الآتى:

- ١- الفصل الدراسى الأول، ويتضمن دراسة ثلاثة موديوالات كما يلى:
 - الموديول الأول: مقدمة لدراسة اللغة الثانية واللغة الأجنبية (٦ ساعات)، وينقسم إلى قسمين أ (٣ ساعات)، ب (٣ ساعات).
 - الموديول الثانى: مقدمة لعلوم اللغة والأدب (١٨ ساعة) ويتضمن موضوعات وتخصصات فرعية متنوعة، تشمل: اللغويات والتدريب اللغوى والأدب؛ والتدريب الأدبى وقواعد اللغة.
 - الموديول الثالث: مقدمة لعلوم التربية (٦ ساعات)، ويشمل مقدمة للتربية، ومقدمة لعلم النفس.

وبذلك يكون إجمالي الساعات ٣٠ ساعة.

٢- الفصل الدراسي الثاني، ويتضمن دراسة ثلاثة موديولات، على النحو الآتي:

- الموديول الرابع: الكفاءة بين الثقافية (١٨ ساعة)، ويشمل أربعة أجزاء إجبارية (١٤ ساعة)، واختيار واحد من بين ثلاثة أجزاء (٣ ساعات).

- الموديول الخامس: دراسات تربوية ومهنية (٦ ساعات) وشمل تعلم الكبار، ومفاهيم ونظم التدريب.

- الموديول السادس: كفاءات أساسية عن الحديث والعرض. ويشمل الصوتيات التطبيقية بالألمانية، والعروض اللغوية والأدبية. ويبلغ إجمالي عدد ساعات الدراسة ٣٠ ساعة.

٣- الفصل الدراسي الثالث، ويتضمن دراسة موديولين، هما:

- الموديول السابع: أشكال وعمليات ونماذج اكتساب اللغة (٢٤ ساعة).

ويتكون هذا الموديول من خمسة أجزاء رئيسية، عن بحوث اكتساب اللغة، واكتساب اللغة الثانية، ومناهج تحديد الكفاءة اللغوية، وتدريب على تعلم اللغة، والتحليل المبني على حالات خاصة.

- الموديول الثامن: الكفاءات الأساسية للكتابة المهنية (٦ ساعات) ويشمل الكتابة المهنية، واستخدام الوسائط المهنية ويبلغ إجمالي عدد ساعات دراسة هذين الموديولين (٣٠ ساعة).

٤- الفصل الدراسي الرابع، ويتضمن دراسة موديولين، هما:

- الموديول التاسع: التعليم للموجه ذاتياً، والدراسة الحرة. (١٨ ساعة).

ويتضمن موضوعات يحددها الأستاذ الذي يدرس الموديول، ويمكن دراسة هذه الموضوعات في جامعة أخرى تتفق معها للجامعة.

- الموديول العاشر: مجالات مختارة للتنوع الثقافي (١٢ ساعة). ويتكون الموديول من ثلاثة مكونات رئيسية، يتضمن كل مكون من ٣-٤ موضوعات، يختار الطالب موضوعاً من كل منها.

المكون الأول: ويتضمن ثلاثة موضوعات، الأول عن الحياة اللغوية فى السبلاد الناطقة بالألمانية، والثانى عن الأدب والهجرة، والثالث عن آداب اللغات الأخرى.

ب - المكون الثانى، ويتضمن أربعة مجالات، هى الموسيقى، والفنون، والأديان من منظور عالمى، والرياضة والتعددية.

ج - المكون الثالث، ويتضمن ثلاثة أجزاء عن نظم التعليم المقارنة، والتربية بين الثقافات، وعلم اجتماع التربية.

٥- الفصل الدراسى الخامس، ويدرس فيه الطلاب مودولين، هما:

- الموديول الحادى عشر: تعليم اللغة الثانية والثالثة (١٨ ساعة)، ويشمل دراسة مقدمة عن تعليم اللغة الأجنبية، وتعميق دراسة اللغة الألمانية كلغة ثانية، وتدريب عملى بالمدارس، ومتابعة أداء الطلاب.

- الموديول الثانى عشر: كفاءات البحث التطبيقى والإرشاد (١٢ ساعة) ويشمل الموديول دراسة مناهج البحث والإرشاد والتوجيه، وتدريب عملى جماعى على مناهج البحث .

٦- الفصل الدراسى السادس: ويدرس فيه الطلاب موديولا واحدا، هو:

- الموديول الثالث عشر: دراسات عملية (٣٠ ساعة)

ويشمل الموديول: مشروع الامتياز (٢١ ساعة) ، ومشروع متابعة التدريب (٣ ساعات)، ومتابعة التدريب اللغوى (٣ ساعات)، ومتابعة ممارسة العمل متعدد الثقافات (٣ ساعات).

٧- الفصل الدراسى السابع: ويدرس فيه الطلاب مودولين هما:

- الموديول الرابع عشر: دراسات وبحوث متعمقة فى اللغة. (١٨ ساعة)،

ويشمل دراسة موضوعية إجباريين عن الأبجدية والרטانة ووسائنها (١٢

ساعة) واختيار موضوع من بين موضوعين مطروحين عن اللغويات التطبيقية، والأدب وتعليمه (٦ ساعات).

- الموديول الخامس عشر : امتحان البكالوريوس. (١٢ ساعة).

ويشمل إعداد رسالة البكالوريوس (١٠ ساعات)، وامتداد شغوى نهائى (٢ ساعة).
ويبلغ عدد الساعات الدراسية فى هذا الفصل (٣٠ ساعة).

وبذلك يدرس الطلاب ١٥ موديو لا بواقع ٢١٠ ساعة، توزع على النحو اتى:

أ - التخصص اللغوى	١٣٤ ساعة ، بنسبة ٦٣,٨ %
ب - المكون التربوى والمهنى العملى	٦٤ ساعة، بنسبة ٣٠,٥ %
ج - المكون الثقافى	١٢ ساعات، بنسبة ٥,٧ %
الاجمالى	٢١٠ ساعة ١٠٠ %

ويظهر من التحليل السابق وجود المكونات الثلاثة فى برنامج إعداد المعلم، والاهتمام المتكافئ بهذه المكونات. إذ يحظى المكون التخصصى بنسبة تقترب من ٦٤% من البرنامج، متضمنا موديولات وموضوعات تركز على التمكين لمجال اللغة وآدابها والبحث والاستقصاء فيها. كما يحظى المكون التربوى أيضا باهتمام من حيث طرق التدريس ودراسة أسس التربية والتدريب العملى الميدانى الموزع على فصول الدراسة. أما المكون الثقافى، فإنه يبدو للوهلة الأولى قلة عدد ساعاته، ونسبتها التى تصل إلى ٥,٧%. لكن هناك أبعادا ثقافية عديدة من خلال دراسة المكون التخصصى، منها على سبيل المثال وليس الحصر، التواصل عبر الثقافى ودراسة النظم السياسية والجغرافيا، فسلنا عن الأبعاد الثقافية المتضمنة فى دراسة نظم التعليم المقارنة وغيرها.

٩- وتقدم الجامعة درجة الدبلوم فى التربية لإعداد الخريجين فى تخصصات تربوية، منها دبلوم تعليم الكبار والتعليم المستمر، ومدة الدراسة عام جامعى. ويركز برنامج هذه الدبلوم على تعليم الكبار وتدريبهم فى مجالات مؤسسية مختلفة من مهن ووظائف وأقسام تعليمية.

ويتضمن برنامج للدراسة المكونات الآتية:

أ - دراسات إجبارية فى المفاهيم التعليمية وطرق التدريس، بمعدل ١٢ ساعة أسبوعيا.

ب - مقررات اختياريّة تربويّة وثقافيّة بمعدل من ٨-١٢ ساعة أسبوعيا.

ج - حلقات البحث العلمي، بمعدل من ٢-٤ ساعات أسبوعيا.

د - تدريب ميداني على التدريس، بمعدل ٤ ساعات أسبوعيا.

وهذا يعني أن محتوى البرنامج محتوى تربوي مهني، نظرا للطبيعة التخصصية للبرنامج، مع إعطاء اهتمام للمكون الثقافي.

وتقدم الجامعة أيضا برامج تعليمية وبحثية للحصول على الماجستير والدكتوراه.

برامج تربية المعلم بجامعة التربية لوفيجزبورج:

تتنوع برامج تربية المعلم التي تقدمها الجامعة، بحيث تشمل برامج

للحصول على درجة البكالوريوس في تخصصات

أ - علوم التربية والتعلم مدى الحياة، على مدى ستة فصول دراسية.

ب - تربية الطفولة المبكرة، على مدى ستة فصول دراسية.

ج - الوسائط التربوية والثقافية، ومدة البرنامج ستة فصول دراسية.

وبرامج للحصول على درجة الماجستير، تتنوع بحيث تغطي مجالات

متعددة، منها:

أ - الإدارة الثقافية.

ب - الدراسات الثقافية والإدارة.

ج - التعليم المهني الهندسي.

د - التربية الدينية.

هـ - البحث التربوي.

و - تعليم الكبار.

ز - التربية للخاصة.

ح - تربية الطفولة المبكرة.

وبرامج تربية المعلم للتعليم الابتدائي والثانوي وتربية ذوي الاحتياجات الخاصة في

إطار النظام التعليمي، وتشمل هذه البرامج:

أ - برنامج للتعليم بالمدارس الابتدائية والثانوية، ومدته ستة فصول دراسية ويركز على التعليم بمرحلة من هاتين المرحلتين الدراسيتين.

ب - برنامج للتدريس بالمدارس الثانوية، ومدته سبعة فصول دراسية.

ج - برنامج التربية الخاصة، ومدته ثمانية فصول دراسية.

د - برنامج التعليم والتربية الخاصة على مستوى الدراسات العليا.

برنامج إعداد معلم التعليم الثانوي:

ونعرض فيما يلي لأحد البرامج التي تقدمها الجامعة لتربية معلم التعليم

الثانوي ويتكون البرنامج من ثلاثة مجالات رئيسية، هي:

- المجال الأول: المجال التربوي.

- المجال الثاني: المجال التخصصي وتدريبه، وهو هنا العلوم ومناهج تعليمها

ويشمل تخصصا رئيسيا، وتخصصين فرعيين.

- المجال الثالث: الدراسات العملية، التي تحقق التكامل بين النظرية والممارسة.

أما عن المجال التربوي، فإنه يشمل دراسة المواد الآتية:

أ - مادة التربية، وتركز على الأصول الرئيسية للتعليم الثانوي.

ب - مادة علم النفس التربوي، وتركز على نمو التلاميذ وتعلمهم.

ج - مواد أساسية، تشمل: علم الأديان - الفلسفة - علم الاجتماع والعلوم السياسية.

وأما عن مجال التخصص العلمي ومناهج تعليمه، فتشمل: التخصص

الرئيسي، وتخصصين فرعيين. وتشمل مجالات التخصص ما يلي:

الفيزياء - الكيمياء - اللغة الألمانية - اللغة الإنجليزية - الأخلاق - الجغرافيا -

التاريخ - علوم الحاسب - الفنون - الرياضيات - الموسيقى - العلوم السياسية -

الرياضة البدنية - التكنولوجيا - علم الأديان - التربية الدينية - إدارة الأعمال.

ويختار الطالب منها تخصصا رئيسيا وتخصصا آخر فرعيا، بجانب تخصص

فرعي بيئي.

وأما عن مجال الدراسات العملية، فيشمل:

أ - مقدمة عن التدريب الميداني داخل المؤسسات التعليمية، وبخاصة المدارس الثانوية، مع التدريب على طرق واستراتيجيات التعليم، ومهارات التواصل.

ب - تدريب عملي على تدريس التخصص الرئيسي.

ج - تدريب عملي على تدريس التخصص الفرعي.

د - تدريب مجمع (متصل) أول.

هـ - تدريب مجمع (متصل) ثان.

وهكذا يظهر تكامل عملية إعداد المعلم في المجالات التربوية والتخصصية والعملية التطبيقية كبوئقة تتصهر فيها مكونات ومحتويات عملية إعداد المعلم.

برنامج إعداد معلم الطفولة المبكرة بجامعة لودفيجزبورج:

تقدم الجامعة برنامج إعداد معلم الطفولة المبكرة. وهو برنامج تقدمه الجامعة نظرا للاهتمام القومي بمؤسسات تربية الطفل وإتاحة فرص الالتحاق بها أمام أبناء المجتمع.

ومدة للدراسة بالبرنامج ستة فصول دراسية، يدرس فيها الطالب ١٨٠

موديولا في خمسة مجالات رئيسية، هي:

المجال الأول: أسس العلوم التربوية والاجتماعية ٣٥ وحدة (٣٠).

المجال الثاني: التعلم عن طريق البحث: الممارسة وممارسة البحوث ٤٦ وحدة

المجال الثالث: عوالم الطفولة (قطاعات ومجالات التعليم) ٦٧ وحدة.

المجال الرابع: التنظيم والإدارة والسياسة الاجتماعية والقانون ١٥ وحدة (٢٠).

المجال الخامس: رسالة البكالوريوس والحكم النهائي ١٢ وحدة.

ويشمل كل مجال من هذه المجالات عددا من الموديولات، تم توزيعها على

الفصول الدراسية الستة، على النحو الآتي:

الفصل الدراسي الأول: ويتضمن سبعة موديولات، هي:

الموديول الأول: المؤسسات التربوية للطفل من الميلاد حتى سن العاشرة (٥)

وحدات). ويتضمن الموضوعات الدراسية الآتية: تاريخ ونظرية التربية فى المؤسسات التعليمية - أماكن تربية الطفل - انتقال الطفل من مؤسسات التربية قبل المدرسية إلى التعليم النظامى.

الموديول الرابع: مواقف حياتية ومواقف حياتية لأطفال العالم وأسرهم (٥ وحدات). ويتضمن دراسة الموضوعات التالية:

- عدم المساواة فى المجتمعات المعاصرة - بيئات وأنماط الحياة والتعاون مع الأسر - للتواصل مع الأطفال والآباء - للدمج والعزل.
- التعامل مع التعددية والاختلافات فى دور الرعاية الصباحية.

الموديول السابع: أنا نتعلم بالاستقصاء (الإدراك - الملاحظة - التوثيق) (٢ وحدات). ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية: مناهج وطرق التعلم القائم على البحث - العمل مع الأطفال وملاحظتهم بالتسجيلات المرئية - الملاحظة - التفسير - التوثيق.

الموديول السابع: للتدريب

ويتضمن: سمينارات - تدريب ميدانى فى اليوم الأول من الأسبوع وتدريب مجمع لمدة ٤ أسابيع.

الموديول العاشر: اللغة والاتصال والمسرح (٥ وحدات). ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:

الانقرائية ومهارات الكتابة - اكتساب اللغة والتعدد اللغوى - تعليم اللغة والملاحظة - أسس للمسرح التربوى.

الموديول الحادى عشر: العالم: اكتشاف وبحث (٥ وحدات) ويتضمن دراسة الموضوعات التالية:

اكتشاف العالم: الطفل والعالم - مفاهيم وطرق ونظريات التنمية الدولية - اكتشاف وفهم الظواهر الطبيعية - الشكل الديمقراطى للحياة معا.

الموديول الثانى عشر: التربية البدنية والجمالية (٥ وحدات)

ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:

- أصول التربية البدنية والحركية. - نظريات ومفاهيم وطرق التربية الجمالية (الفنون) - نظريات ومفاهيم وطرق التربية الجمالية (الموسيقى - الرقص) - الممارسة الفنية (الموسيقى - الفنون - الرقص).

الفصل الدراسي الثاني: ويتضمن دراسة الموديولات السبعة الآتية:

الموديول الثاني: عمليات تربية الأطفال وتنميتهم (٥ وحدات)

ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:

- التربية والتنمية في الطفولة - النمو المعرفي والتفكير الرياضي من الميلاد إلى العاشرة - اللعب وتعلم - النمو والتعلم (مع التركيز على الطفل من الميلاد إلى سن الثالثة) - نمو الطفل وتنميته.

الموديول الرابع: مواقف حياتية، ومواقف حياتية لأطفال العالم واسرهم (٥ وحدات)، ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:

- عدم المساواة الاجتماعية في المجتمعات المعاصرة - بيئات وأنماط الحياة، والتعاون مع الأسرة. - التواصل مع الآباء والأطفال - الدمج والفصل في شركات الخدمات - التعامل مع التعددية والاختلاف في مراكز الرعاية.

الموديول السابع: أنا أتعلم بالاستقصاء I (الإدراك - الملاحظة التوثيق) (٢ وحدتان) ويتضمن:

- استراتيجيات وطرق التعلم القائم على الاستقصاء - ملاحظة الطفل من خلال تسجيلات مرئية - التفسير - التوثيق.

الموديول السابع: التدريب (٣ وحدات). ويتضمن عقد سيمينارات- تدريب ميداني لمدة يوم واحد أسبوعياً-تدريب مجمع لمدة ٤ أسابيع.

الموديول العاشر: اللغة والاتصال والمعرض (٥ وحدات)

ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:

- الانقرائية ومهارات الكتابة - اكتساب اللغة والتعدد اللغوي.

- تعليم اللغة والملاحظة البصرية - أسس المسرح التربوي.
الموديول الحادى عشر: العالم: اكتشف وابحث (٥ وحدات)
ويتضمن الموضوعات الآتية:

- الطفل واكتشاف العالم - مفاهيم وطرق ونظريات التنمية الدولية.
- اكتشاف وفهم الظواهر الطبيعية. - الشكل للديمقراطى للحياة معا.
الموديول الثانى عشر: التربية البدنية والجمالية (٥ وحدات)
ويتضمن دراسة مايلى:

تربية وتنمية الطفولة. - النمو المعرفى، والتفكير الرياضى من الميلاد إلى
العاشرة. - اللعب والتعلم - التركيز على علميات التعليم والنمو من الميلاد
إلى الثالثة.

الموديول الثامن: التعليم الاستقصائى II: تصميم مواقف تعلم، تنمية أسئلة بحثية (٣
وحدات). ويتضمن دراسة مايلى:

- مفاهيم تعلم الطفولة المبكرة - أدلة التكريب البيئى من أجل تصميم مواقف تعلم -
طرق البحث الاجتماعى الميدانى - الاستعداد لإجراء البحث العلمى.
الموديول الثامن: التكريب (٢ وحدتان)، ويتضمن:

- تخصيص أسبوع للتكريب على البحث العلمى قبل بدء الفصل الثالث.
- تخصيص يوم للتكريب فى الفصل الثالث على إجراء بحوث الطفولة.
- تكريب مجمع لمدة ٤ أسابيع.

الموديول الثالث عشر: الرياضيات (٥ وحدات)، ويتضمن دراسة الموضوعات
الآتية:

- الرياضيات: إعمل وتعلم الرياضيات - الرياضيات فى رياض الأطفال والسنوات
الأولى الابتدائية. - الرياضيات فى المواقف اليومية.
الموديول الرابع عشر: الدين/ الأخلاق (٥ وحدات)

ويتضمن دراسة مايلي:

- الطفل والدين والقيم في مجتمع كبير - التربية الدينية والخلقية في الطفولة -
تعليم الكتاب المقدس في تربية الطفولة المبكرة - تعلم ما بين الديانات في
الحضانات والرياض.

الموديول الخامس عشر: مداخل عالم الطفولة (المستويات التعليمية) اختيار موديول
(١) (٥ وحدات)

(١) - طرق تعليم اللغة - مشروع: اللغة والاتصال والمسرح.
أو (٢) منظورات مختارة لاكتشاف العالم وفهمه - مشروع: لاكتشاف وفهم العالم.
الموديول التاسع عشر: الطفل والطفولة في سياق اجتماعي سياسي وقانوني
(٥ وحدات). ويتضمن دراسة مايلي:

- مقامة لقانون العمل اجلائماعى مع المقهورين والتركيز على خدمات
الشباب وقانون الأسرة، قانون الضمان الأساسى والرفاهية الاجتماعية،
وآثاره الأسرية.

الفصل الدراسى الرابع: ويشمل دراسة للموديولات السبعة الآتية:
الموديول الخامس: المجال الاجتماعى والتوجيه البيئى فى المجتمعات المهاجرة (٥
وحدات).

العمل البيئى والمجتمعى - العمل القائم على المجاورة السكنية - إدارة العمل
البيئى.

الموديول الثامن: التعلم الاستقصائى II تصميم مواقف تعليمية وتنمية أسئلة بحثية
(٤ وحدات). ويشمل دراسة الموضوعات الآتية:

- مفاهيم تعلم الطفولة المبكرة - التدريب البيئى لتصميم مواقف التعلم.
- الاستعداد لإجراء البحث العلمى.

الموديول الثامن التدريب (٤ وحدات)

- تخصيص أسبوع للتدريب على البحث العلمى فى الفصل الرابع.

- تخصيص يوم أسبوعيا للتدريب على بحوث نمو الأطفال وتتميتهم.
- تدريب مجمع لمدة ٤ أسابيع.
- الموديول الثالث عشر: الرياضيات (٢ وحدة)، ويتضمن:
 - الرياضيات: العمل وتعلم الرياضيات - رياضيات الطفولة المبكرة في الروضة والمدرسة الابتدائية - الرياضيات في المواقف اليومية
 - الموديول الرابع عشر: أ، ب الدين/ الأخلاق (البروتستانت والكاثوليك) (٥ وحدات).
 - الطفل والدين والقيم في المجتمع الكبير - التربية الدينية الخلقة فى الطفولة . - تعليم الكتاب المقدس فى تربية الطفولة المبكرة - تعلم ما بين الديانات فى الحصانة والروضة .
 - الموديول السادس عشر: مداخل عالم الطفولة (المستويات التعليمية) (اختيار موديول ٢) (٥ وحدات).
 - (١) - التربية الجمالية فى الطفولة (أ) - التربية الجمالية فى الطفولة (ب) أو (٢) الرياضيات: التشخيص والدعم - بينات تعلم الرياضيات.
 - أو (٣) الدين والأخلاق: التربية الدينية فى الطفولة - مشروع: التربية الدينية والخلقية .
 - أو (٣) الدين والأخلاق: التربية الدينية فى الطفولة - مشروع التربية الدينية والخلقية.
 - الموديول السابع عشر: الجسم، والحركة والصحة (٥ وحدات) ويتضمن دراسة الموضوعات التالية:
 - التدريب والتربية الصحية - ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية.
 - الفصل الدراسى الخامس:** ويتضمن دراسة أربعة موديولات، هي:
 - الموديول التاسع: متابعة التدريب للدراسات البينية (١٠ وحدات).
 - ويتضمن: التدريب على إجراء الدراسات البينية لمدة يوم واحد أسبوعيا.
 - الموديول التاسع: نظام الامتياز (تدريب علمي) (١٣ وحدة).

ويتضمن القيام بما يلي:

- تدريب مجمع مدته ١٣ أسبوعاً، ٤ أيام في الأسبوع.
- الموديول الثامن عشر: الثقافة والوسائط التربوية (٢ وحدات)، ويتضمن:
 - العمل الثقافي مع الأطفال من الميلاد إلى العاشرة.
 - وسائط التربية والتربية الأساسية.
- الموديول العشرون: الأصول الاجتماعية والاقتصادية (٥ وحدات).
- الفصل الدراسي السادس: ويتضمن دراسة خمسة موديولات، هي:
 - الموديول الثالث: صور الطفولة من منظورات ببنية وعالمية (٥ وحدات)
 - ويتضمن دراسة للموضوعات التالية: التنمية الدولية النظرية والتطبيق -
 - صور الأطفال من منظورات ببنية وجارية والصورة المهنية للذات.
 - الموديول العشرون: الأصول الاجتماعية والاقتصادية (٥ وحدات)
 - ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:
 - مفاهيم إدارة الأعمال ونظرية المنظمات.
 - قانون الإدارة والبلديات.
 - الإدارة التنظيمية.
- الموديول السادس: موديول اختياري: العلوم التربوية والاجتماعية، (٣ وحدات).
 - والقيادة والإدارة . ويشمل دراسة الموضوعات التالية:
 - التعدد/ التعلم - أصول تعلم للتعددية وإدارة التعدد - التعددية واللاتمييز - التدخل المبكر مع الأطفال غير القادرين - مفاهيم ومهام التدخل المبكر - مقاييس نمو الطفل وتنميته - منظمات تربية الطفل - الإدارة والتوظيف والتنظيم لمؤسسات الطفولة المبكرة.
- الموديول الثامن عشر: الثقافة والوسائط التربوية (٥ وحدات)
- ويتضمن دراسة مايلي:
- العمل الثقافي مع الأطفال من الميلاد حتى العاشرة.

- وسائط التربية والتربية الأساسية.

المودبول الحادى والعشرون: رسالة البكالوريوس

(١٢ وحدة)

ويتضمن ما يلى:

- رسالة البكالوريوس.

- الحكم النهائى.

ويتبين من العرض السابق تركيز البرنامج على التأهيل المعرفى للمفاهيم، واكتساب المهارات العملية من خلال التطبيق والممارسة، وتدريب الطالب على تقديم مشروع يتمثل فى الرسالة التى بعدها، ويعكس فيها الخبرات التى تعلمها ومارسها. ولعل ذلك راجع بالدرجة الأولى إلى عمق البرنامج وتصميمه الشامل ومكوناته الخمسة التى سبق ذكرها.

ثالثاً: برامج إعداد المعلم بجامعة شفيش جموند.

ونعرض فيما يلى لنموذج مما تقدمه الجامعة من برامج لإعداد المعلم، هو:

برامج تربية معلمى الطفولة المبكرة بجامعة التربية شفيش جموند:

هناك إقبال فى الآونة الراهنة على التخصص للتعليم للطفولة المبكرة، نظراً للتوسع فى مراكز تربية الطفل، باعتبارها جزءاً من النظام التعليمى الألمانى، تركز على بدء التعلم المستمر مدى الحياة. وذلك حرصت الجامعة على تقديم هذا البرنامج، ومدته ٣ سنوات للحصول على البكالوريوس. ويرتكز البرنامج على عمليات النمو والتعلم بطريقة منظومية وعلمية، ومن ثم فإن الدراسة تهتم بأن يكون المعلم أساساً للتنمية الشاملة والمتكاملة للطفل، قادراً على تنمية الجوانب التربوية لتعلم الطفل، وتقويم نمو مفاهيمه ومدركاته واكتسابه خبرات ملائمة لسنه من خلال التفاعل الجمعى.

ويتيح البرنامج للطلاب المعلم اكتساب المعرفة اللازمة من خلال عمله فى مراكز رعاية الطفل، والمدارس الابتدائية (الصفوف الأولى)، أو المتاحف التى تتاح بها الأنشطة الإدارية الخاصة بالمصادر التعليمية وأنشطة التعلم من خلال وسائط

الاتصال.

ويشمل البرنامج:

١- مجالات أساسية إجبارية، هي:

أ - القدرات العلمية والتقنية والرياضية.

ب - اكتساب اللغة وتعليمها، وتعلم اللغة الأجنبية.

ج - علم النفس الطفولة المبكرة، ومشاركة الآباء، والتفاعل والتواصل، والتأمل والإشراف التربوي.

د- التعليم الأولي والابتدائي، والمحتوى القائم على البحث والتربية.

هـ - الصحة والتغذية والتدريب.

و - التربية البدنية، والتربية الفنية والموسيقية، وتصميم الملابس.

ز - التنظيم، والإدارة، والقانون والمحاسبة.

ح - التدريب العملي والامتياز.

٢- مجالات اختيارية:

أ - دراسة المحتوى التعليمي من مدخل استقصائي للتعليم الابتدائي.

ب - دراسة الفنون والموسيقى والرياضة والدين والرياضيات واللغة والتدريب على الكلام والدراسات الاجتماعية.

ج - دراسة المحتوى الخاص بمجالات التعددية، والتعلم بين الثقافى، والتربية الجنسية من خلال موضوعات تربوية، والأديان واللغات.

وبعكس هذا البرنامج تنوعا تربويا واضحا، يشمل خبرات لغوية وتكنولوجية وبدنية ورياضية وفنية وموسيقية، بجانب دراسة القانون والإدارة والرياضيات والدراسات الاجتماعية وعلم النفس. ويهتم البرنامج أيضا بالتدريب على البحث والاستقصاء والتربية الصحية والكفايات العلمية.

ونتناول فيما يلي برنامج إعداد معلم التعليم الثانوى بمكوناته المختلفة التربوية والثقافية التخصصية.

بنية برنامج الدراسة لإعداد معلم التعليم الثانوى:

يمتد البرنامج على مدى سبعة فصول دراسية، بما فيها الاختبارات التى

تعد للطلاب ويتكون البرنامج من قسمين رئيسين:

١- القسم الأول تربوى وثقافى، على النحو الآتى:

أ - المكون العلمى التربوى، ويشمل:

- التربية العامة - دراسات فى المناهج وطرق التعليم والتعلم.

- علم النفس التربوى - الوسائط التعليمية.

- التدريب العملى الميدانى.

- معرفة عن المستويات المعيارية للمدرسة الثانوية فى الولاية - معرفة المفاهيم

التربوية للتخصص وأسس الأهداف - كفايات التخطيط والتحليل.

ب- المكون الثقافى، ويشمل:

معرفة أساسية فى الفلسفة (أو علم الاجتماع) - العلوم السياسية - علم

الأديان الأنثروبولوجيا - اجتماعيات التكنولوجيا - تدريب لغوى.

٢- القسم الثانى: التخصص

يختار الطالب تخصصا رئيسا، وتخصصين فرعيين، أحدهما تخصصا بينيا

والآخر واحد من بين: اللغة الألمانية أو الرياضيات أو اللغة الإنجليزية. أما عن

التخصصات الرئيسية التى يختار الطالب واحدا منها، هى:

- البيولوجى - الكيمياء - اللغة الألمانية - اللغة الإنجليزية - الأخلاق -

الجغرافيا - التاريخ - إدارة المنزل/ النسيج والملابس - علوم الحاسب -

الفنون الرياضيات- الموسيقى - الفيزياء - العلوم السياسية - الرياضة البدنية

- للتكنولوجيا - علم الأديان/ للتربية الدينية - الاقتصاد.

ولما عن التخصص البينى الذى يختاره الطالب، فيكون من بين ما يلى:

أ - الرياضيات والعلوم الطبيعية (البيولوجى- الكيمياء - إدارة المنزل والنسيج -

علوم الحاسب - الرياضيات - الفيزياء - الهندسة - علم الأديان - التربية الدينية).

ب - مجموعة الدراسات الاجتماعية (الأخلاق - الجغرافيا - التاريخ - العلوم السياسية - التربية الدينية - علم الأديان - الاقتصاد).

ج - مجموعة الدراسات الفنية (الفنون - الموسيقى - الرياضة البدنية - علم الأديان - التربية الدينية).

د - اللغات (اللغة الألمانية - اللغة الإنجليزية - التربية الدينية - علم الأديان)

ويتم توزيع ساعات البرنامج (١٦٦ ساعة) على النحو الآتي:

١- القسم الأول: المكون التربوي ٣٢ ساعة، بنسبة ١٩,٣% (بدون التدريب الميداني).

- المكون الثقافي ١٨ ساعة، بنسبة ١٠,٨%.

٢- القسم الثاني التخصصي: ١١٦ ساعة بنسبة ٩٠,٦٩%.

التخصص الرئيسي ٩٢ ساعة.

التخصص الفرعي (١) ١٢ ساعة.

التخصص الفرعي (٢) ١٢ ساعة.

أما عن التدريب الميداني ، فإنه يشمل:

١- تدريب أساسي يشمل:

- مقدمة للتدريب على التدريس في الفصل الأول.

- تدريب مجمع (١) على التدريس لمدة ثلاثة أسابيع في الفصل الدراسي الثاني.

٢- تدريب متقدم، يشمل:

- تدريب يوم واحد أسبوعيا في الفصول الثالث والرابع والخامس والسادس.

- تدريب مجمع (٢) لمدة أسبوعين في الفصلين الخامس والسادس.

التنمية المهنية للمعلمين وتطوير التعليم بجامعة التربية:

تعتبر التنمية المهنية للمعلمين الجناح الثاني، لعملية تكوين المعلم، يتكامل مع

عملية إعداده قبل الخدمة. وقد حرصت جامعات التربية في جمهورية ألمانيا

الاتحادية على أن تقوم بدورها في تنمية المعلمين مهنيًا بطرق ومداخل متنوعة

أبرزه التدريب في أثناء الخدمة، وتقديم برامج تطويرية مهنية تربوية وتخصصية، وبرامج للحصول على درجات علمية مثل برامج الدبلومات المهنية والماجستير ثم الدكتوراه وقد أنشأت جامعة التربية لودفيجزبورج أكاديمية التعليم المستمر لهذا الغرض عام ١٩٩٦، وحددت مسؤوليتها الرئيسية في تقديم ما سمته التدريب المهني العلمي.

وقد فسرت الأكاديمية مصطلح التنمية العلمية Scientific Development، بأنه المحتوى المحدد وطرق التعليم ذات الجودة التربوية التي تقدمها الأكاديمية للممارسين التربويين العاملين في مجالات التعليم والتربية. وأن القضايا التي تظهر من خلال الممارسات التربوية تركز على أساس البحث العلمي، ويتم مناقشتها بهدف تحسين هذه الممارسات. ومن ثم فإن هدف التنمية العلمية في الأكاديمية يتمثل في:

- ١- اكتساب القدرة على التوظيف وما تضمنه من مهارات لضمان الأداء الجيد.
 - ٢- تأصيل المعرفة وتوجيه مهارات التطوير والتنمية في التعامل مع التغير الاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي.
 - ٣- الإسهام في الارتقاء بشخصية المعلمين والإداريين وكفاءتهم، بما يمكنهم من استمرار تطوير أدائهم وأداء تلاميذهم.
- وأنشأت الجامعة أيضا مركز تنسيق التعليم المستمر، كمؤسسة مركزية للجامعة تسهم في تحقيق مهمتها في مجال التنمية العلمية، كحلقة ربط بين الجامعة وأكاديمية التعليم المستمر بها. وقد كان إنشاء هذا المركز عام ١٩٩٥ في إطار برنامج لوزارة العلوم والبحوث لتطوير الخدمات الخاصة بالتدريب للمدارس التابعة للولاية.

وقد حددت مهام هذا المركز في:

- ١- تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية للمدارس، والإدارات التعليمية.
- ٢- تطوير مفهوم للتدريب في أثناء الخدمة.

٣- تطوير وتنظيم وتنسيق وتنظيم فرص تعلم المعلمين والقيادات التعليمية.

٤- للتسويق التربوى، ورفع مستوى الوعى بقضايا التعليم.

٥- التعاون مع إدارات التعليم والإدارة المدرسية ومؤسسات التعليم الإضافى.

٦- تنظيم وإدارة برامج تدريب المعلمين التى تقدمها جامعة التربية لوفيجزبورج .

٧- دعم مشروعات بحوث تطوير التعليم.

وقد دعمت الأكاديمية والمركز البرنامج الذى تقدمه الجامعة للحصول على درجة الماجستير فى الإدارة التعليمية، وأتاحته للمشتغلين بإدارة التعليم والراغبين فى دخول هذا المجال. هذا بجانب البرامج الأخرى التى تقدم للمعلمين والاختصاصيين فى مجالات التربية والتعليم.

ويضم معهد التربية فى جامعة التربية فرايبورج قسما متخصصا فى التنمية المهنية، هو قسم للتعليم بالمدارس الابتدائية والتدريس والتنمية المهنية. وتقع أنشطة التنمية المهنية والتعليم والبحوث بهذا القسم تحت ثلاثة أنماط مختلفة للعمل، هى:

١- التمهين: وتأتى التنمية المهنية للمعلمين فى قلب عملية التمهين - ولذلك يركز القسم على جهود تحسين البيئة التعليمية من خلال رفع المستوى المعرفى والمهارى للمعلمين، وتوجيه البحوث التربوية والمشروعات التعليمية لميادين التنمية المهنية.

٢- بحوث الفصل: ويتم من خلال قيادة البحث العلمى بالمدارس فى مجالات التعليم والتدريب والتقييم، واستخدام نتائج هذه البحوث فى تطوير الإداء المدرسى والإدارى.

٣- تطوير التدريس: ويهدف تطوير التعليم والتدريب إلى تحسين مخرجات التعلم المدرسى.

وقد ركزت الجهود على دعم وتشخيص التعلم الفردى والتعلم التعاونى، وتمكين المعلمين من استراتيجيات التعليم الحديثة التى تدعم التعلم النشط، ونشر مفاهيم التطوير ولتقويم بين المعلمين وتلاميذهم.

كما يقدم مركز تدريب المعلمين برامج تدريبية للمعلمين فى فرايبورج فى

مجالات:

أ - تعليم اللغات: ويتولى مركز الكتابة والقراءة الأكاديمية تنفيذ برامج تعليم اللغات، لرفع كفايات المعلمين فى مجالات القراءة والكتابة العلمية. ويدعم الاتحاد الأوروبى هذه البرامج من خلال مشروع كومنيوس عن تدريب المعلمين.

ب - تطوير تعليم الرياضيات والعلوم. كما يدعم مشروع الاتحاد الأوروبى COMPASS برامج تطوير تعليم الرياضيات والعلوم الطبيعية فى المدارس، ورفع مستوى معلمها المتخصصين فيها.

هذا بجانب مشروع مدارس PRIMAS لتنفيذ التعلم الاستكشافى فى تعليم الرياضيات والعلوم، ومن ثم استحدث مشروع تطوير البحث فى تعليم الرياضيات والعلوم عبر أوربا Promoting Inquiry in Mathematics and Science Education Across Europe (PRI MATE) الذى يهتم بتقديم التسهيلات المادية للتدريب للمعلمين، وتقديم المعلومات للآباء والتلاميذ. ومشروع (PRIMATE) مشروع تعاونى بين جامعة التربية فرايبورج ومجلس إقليم فرايبورج وقسم التعليم والمدارس.

وقد حددت جامعة التربية شفيش جموند أحد أهم مهامها فى كونها مؤسسة إقليمية للتدريب واعتبرته مسئوليتها لتحقيق التقدم الاقتصادى والثقافى والاجتماعى فى الإقليم، وأنها تهتم بتطوير البحث التربوى والتعليم والمناهج والتعلم وتقديم المشورة، والتجديد وأن تكون مركز تدريب فى إقليمها للمدارس الحكومية وغير الحكومية.

وقد سعت الجامعة إلى القيام بهذه المهام من خلال:

١- معهد التعليم والتدريب بالجامعة:

وهذا المعهد أحد مراكز الجامعة المركزية التى تدعم التعليم والتعلم وتطوير الخدمات المقدمة، من خلال مبادرات لتطوير التعلم مدى الحياة. ويضم المعهد عدة أقسام، هى قسم التعليم وتطوير المدارس، وقسم الوسائط التربوية، وقسم التدريب وقسم بيداغوجيا التعليم العالى.

ويقدم المعهد برامج تدريبية فردية وجماعية، واستشارات وخدمات للإدارات التعليمية والمدارس في مجالات متنوعة، منها العنف في المدارس وإدارة الأزمات التعليمية، وتطوير التدريس، وهي غالبا ما تتم بالاتفاق مع قسم المناهج وتدريب المعلمين بالولاية.

كما يقدم المعهد من خلال قسم الوسائط التربوية برامج للتدريب على تكامل التكنولوجيا في المنهج والتدريس، وإبتكار تكنولوجيات تعليمية جديدة. وينفذ قسم بيداغوجيا التعليم العالي والإضافي أنشطته كنقطة نعاقد تدعم التحسين المدرسي ورفع مستوى المعلمين، من خلال آليات متعددة منها المنتديات وورش العمل وحلقات البحث والمناقشة وغيرها.

٢- مركز منتسوري:

وقد أنشئ هذا المركز في التسعينيات، باعتبار أن طريقة منتسوري التربوية ذات درجة عالية من العالمية والجودة أيضا، وأن مدارس منتسوري هي مدارس للتميز.

ولذلك يقدم المركز خدمات التدريب والتطوير لمدارس منتسوري في الإقليم والمدارس الأخرى وفق فلسفته وتوجهاته، والمستويات المعيارية التي يتبناها.

٣- المركز التطويري: وتتعدد أنشطة هذا المركز في مجالات التنمية والتطوير، بحيث تشمل:

أ - نشر الاختبارات.

ب - الاختبار بالحاسوب والتشخيص به أيضا.

ج - تقديم معلومات واستشارات عن القياس والاختبارات والتشخيص.

د - تقديم برامج تدريبية في مجالات القياس والتقييم.

كما تقوم كليات ومعاهد وأقسام الجامعة بمهام عديدة في مجالات التنمية المهنية والتطوير المؤسسي.

الفصل الثالث

تربية المعلم فى قارة أوربا فى سياقها الاجتماعى

أوربا إحدى قارلت للعالم المسبح، تشغل معظم الجزء الغربى من شبه جزيرة أوراسيا، ويفصلها عن آسيا جبال الأورال ونهر الأورال شرقاً. وتبلغ مساحتها الإجمالية عشرة ملايين ومائة وثمانية آلاف كيلو متر مربع، وهى بذلك ثانى أصغر قارة فى العالم.

ورغم صغر مساحتها فإنها تنقسم إلى حوالى ٥٠ دولة، أكبرها روسيا مساحة وسكاناً، وأصغرها دولة للفاتيكان، ويبلغ عدد سكانها حوالى ٧٣٠ مليون نسمة.

وقد قامت أوربا بدور كبير ومؤثر عالمياً اعتباراً من القرن الخامس عشر الميلادى بسبب حركة الكشوف الجغرافية، ثم بداية الاستعمار، حيث حكمت الدول الأوروبية دول القارنتين الأمريكيتين ومعظم إفريقيا وآسيا وأستراليا أيضاً.

وقد دخلت أوربا الحربين العالميتين الأولى والثانية، وكانت دولها فى الأغلب الأعم من أسبابهما، وعلى أرضها دارت الكثير من المعارك الحربية فيهما. كما انقسمت دولها فى أثناء الحرب الباردة بالستار الحديدي بين حلف شمال الأطلسى من ناحية، وحلف وارسو من ناحية أخرى.

وعلى صعيد الحضارة والثقافة، فقد كان تأثير أوربا كبيراً منذ عصر النهضة، حيث لعبت أدواراً ثقافية واقتصادية، بفضل عوامل متعددة، من أبرزها أن معظم الاختراعات ذات جذور أوروبية (وأمريكية كذلك).

ورغم ما ذكرناه عن صغر مساحتها وكثرة دولها، فإنها قد سعت إلى إقامة أقوى وأكبر، وأنجح اتحاد - بعد الولايات المتحدة الأمريكية - تتبلمر ملامحة وخصائصه متجها لأن يكون أكبر تكتل سياسى وحدوى فى العالم، وهو الاتحاد الأوروبى.

الاتحاد الأوربي:

وقد بدأ الاتحاد الأوربي يتشكل منذ مارس ١٩٥٧، عندما وقعت ست دول أوربية اتفاقية روما بإقامة السوق الأوربية المشتركة، التي ضمت إيطاليا وفرنسا وألمانيا وهولندا وبلجيكا ولوكسمبورج، وبدأ تنفيذها مع بداية عام ١٩٥٨ ثم انضمت ثلاث دول أوربية أخرى إليها عام ١٩٧٣، وبدأ تنفيذ نظام نقدي أوربي موحد في مارس ١٩٧٩، ثم تم انتخاب البرلمان الأوربي في نفس العام يونيو ١٩٧٩.

وبدأ منذ عام ١٩٨٥ تنفيذ محدود لإلغاء الحدود بين بعض دول السوق الأوربية، واستمر انضمام الدول الأوربية إلى هذا النظام تباعاً، كما استمر انضمام دول أوربية أخرى إلى السوق الأوربية المشتركة.

وتجئ اتفاقية ماستريخت عام ١٩٩١ بين دول السوق الأوربية لتحقيق

أربعة أهداف رئيسية، هي:

أ - تحقيق الوحدة الاقتصادية والنقدية الكاملة.

ب - إصدار عملة أوربية موحدة تسمى اليورو.

ج - تحويل السوق المشتركة إلى اتحاد سياسى.

د - توسيع صلاحيات البرلمان الأوربي.

والاتحاد الأوربي بناء على ذلك كيان كبير، وهو اتحاد سياسى اقتصادى، يضم حوالى ٥٠٠ مليون نسمة، ينتجون سنوياً ما قيمته ١٦,٥ ترليون دولار أمريكى، يعادل حوالى ٢٨% من الإنتاج العالمى.

ويضم الاتحاد الأوربي سبع مؤسسات، من أهمها البرلمان الأوربي، ومجلس الاتحاد الأوربي، والمجلس الأوربي، والبنك المركزى الأوربي، ومحكمة العدل الأوربية.

والتعليم فى أوربا من الميادين التى لم تحظ بتدخل الاتحاد الأوربي منذ إنشائه، لكن الاتحاد بدأ فى الثمانينيات فى تطوير برامج تدعم التبادل والحراك للتعليمى. وكان من أهم هذه البرامج، برنامج إيراسموس Erasmus، وهو برنامج

للتبادل الأوربي بدأ عام ١٩٨٧، يقدم دعماً لفرص التبادل الدولي بين أكثر من ١,٥ مليون طالب في التعليم العالي، إلى درجة يعتبر نموذجاً ورمزاً للحياة الطلابية الأوروبية. وتولت بعد ذلك البرامج في مجالات التعليم والتدريب المهني، وبرنامج التعلم مدى الحياة (٢٠٠٧-٢٠١٣)، بهدف تشجيع نمو المعرفة، ونشر الممارسات والتطبيقات والخبرات المتميزة في مجالات التعليم والتدريب عبر الاتحاد الأوربي.

ويبدأ أيضاً تنفيذ عملية بولونيا Bologna Process، إعمالاً لإعلان بولونيا الذي وقعته بعض الدول الأوروبية عام ١٩٩٩، ثم انضمت إليه بقية دول الاتحاد، والذي ينص على إنشاء منطقة للتعليم العالي الأوروبية، من خلال معايير للدرجات الأكاديمية، وإنشاء نظام LMD، أي للليسانس والماجستير والدكتوراه ٣+٢-٣ سنوات لكل منها على التوالي في جميع الدول الأوروبية كنظام موحد لسنوات الدراسة بالتعليم العالي في أوربا.

وقد انضمت حتى الآن ٤٧ دولة إلى إعلان بولونيا، منها ٢٧ دولة أوروبية والبقية من خارج الاتحاد الأوربي، منها روسيا وتركيا.

الاهتمام الأوربي بالتعليم:

ولعل ما واجهته البلاد الأوروبية من تحديات وتغيرات في العقود الماضية اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً وتكنولوجياً، يقف وراء هذه الاهتمامات التعليمية، باعتبارها محلاً للمواطنة الأوروبية.

فقد ساد الدول الأوروبية اتفاق وقناعة كاملة بأن التعليم والتدريب ينبغي أن يقوموا بدور متعاظم لمواجهة هذه التغيرات والتحديات. كما أدى تبني نظريات رأس البشري بدءاً من التسعينات في كثير من البلاد الأوروبية إلى وضع التعليم والتدريب على قمة قائمة الأولويات، للصلة القوية بين تحقيق تنمية بشرية عالية وتحقيق رضا وتقدم اجتماعي واقتصادي.

ومن ثم اعتبر للتعليم عالي الجودة والتدريب المتقدم أساس هام، لبناء (مجتمع المعرفة) وتحويل المجتمعات الأوروبية إلى (مجتمعات تعلم)، وتدعيم عملية

(التكامل الأوربي) و(الرخاء الاقتصادي)، و (الرفاهية الاجتماعية).

ويتوقف وجود هذا للتعليم والتدريب على الجودة على الجودة العالية لإعداد المعلم، وفي ذات الوقت فإن ثمة قلقاً من أن كفاءات المعلم الراهنة لاتمكنه من القيام بالمهام المنوطة به ومواجهة التحديات والتوقعات المجتمعية. وقامت بلاد أوربية كثيرة في تأكيدها على تمهين التعليم إلى تبنى استراتيجيات إصلاحية تطويرية، لكنها لم تؤت الثمار المرجوة بعد.

إعداد المعلم:

وقد جاء في تقرير هام للاتحاد الأوربي نتيجة العديد من الدراسات المسحية والمقارنة أن إعداد المعلم في أوربا في حالة أزمة A Case of Crisis. وأن هناك مظاهر عديدة لحالة الأزمة هذه، منها تعدد النظم إلى درجة صعوبة مقارنتها ببعضها، وهذا التعدد يرجع إلى التنوع الثقافي واللغوي وتنوع نظم التعليم. كما أن النظم الحالية لإعداد المعلم نظم محاطة بالتقاليد ومحكومة بها Bound by Traditions، بعضها خفي والآخر ظاهر، وبخاصة عن الدور المهني للمعلم واكتساب الخبرات المهنية. ويظهر أثر هذه التقاليد في التنظيم والأنماط المؤسسية، والمناهج المعتمدة لتكوين المعلمين.

كما يظهر في أن إعداد معلم المدرسة الابتدائية في أوربا لا يزال محكوماً بتقاليد مدرسة النورمال، في مجالات التدريب العملي وطرق التدريس، وبيئات التعلم غير المرنة، والمقررات التربوية التي يدرسها الطالب للمعلم، رغم أن إعداد هذا المعلم يتم في غالبية الدول الأوربية على مستوى التعليم العالي.

ويظهر أيضاً في إعداد معلم المدرسة الثانوية، وفق التقاليد الأكاديمية، ذات التأثير القوي على عملية الإعداد، وإبراز أهمية (المعرفة العلمية) في التخصصات الأكاديمية وتدريبها، وارتباطها بالكفايات التعليمية التي تقوم عليها هذه العملية. ويلاحظ على استراتيجيات الإصلاح بعامة وجود قصور واضح في

الإصلاح المنظومي لنظام إعداد المعلم وبرامجه فى مجتمعات ذات طبيعة دينامية
تطورية.

وقد عرضت دراسة اليونيسكو عن المداخل المؤسسية لتربية المعلم فى إطار
التعليم العالى فى أوربا، النماذج والتطورات الجديدة فى أربع عشرة دول تمثل دول
أوربا، لأهم القضايا العامة لنظم تربية المعلم، عرض لها بوب مون.

أولها: أن العقد الأخير من القرن العشرين قد شهد تحولات كبيرة فى الأطر
التشريعية التنظيمية وغيرها من الأنشطة الحكومية فى مجالات تربية المعلم، أخذت
أشكالاً متنوعة، تبين أن ثمة اهتماماً فى السياسات العامة نحو المعلم منذ التسعينيات
لكثير مما حدث فى مئات السنوات السابقة وأن أهمها يتمثل فى التأكيد والتركيز على
الجودة، وإنشاء بنى مؤسسية لتوفير المعلمين للتعليم قبل الجامعى، المتمكنين من
المعرفة والكفايات العالية.

وثانيها: أن معظم هذه الاهتمامات قد ركزت هى الأخرى على تربية المعلم
قبل الخدمة، والنظر إلى التربية فى أثناء الخدمة باعتبارها جزءاً من التعليم
المستمر، لم تلق اهتماماً مناسباً، بل كان الاهتمام يفتقد إلى التنسيق والمصادر
الضئيلة.

وثالثها: أن ثمة اهتماماً واضحاً قد ظهر، هو اعتبار التعليم والتدريس
مهنة، يجب أن يختارها الشباب الناضج. وقد ترتب على ذلك أن دخول أفراد
معدّين ومؤهلين تأهيلاً جيداً يعتبر من أهم السياسات المثبتة لتربية المعلم. وارتبط
بهذه السياسات أيضاً العناية بوضع المعلم أوربياً وعالمياً.

وبين التحليل المقارن لنظم تربية المعلم فى دول الاتحاد الأوروبى أموراً
هاماً يمكن أن تتمحور حول خمس نقاط رئيسية، هى:

١- السياق التاريخى.

٢- الهياكل البنوية والتنظيمية.

٣- تطوير البرامج والمناهج.

٤- التنمية المهنية المستمرة.

٥- وضع مهنية التعليم.

١- أما عن الميثاق التاريخي:

فقد ظهرت مؤسسات إعداد المعلم في أوروبا في نهاية القرن السابع عشر، حيث أسست أول مدرسة عليا للمعلمين في ألمانيا عام ١٦٩٨، كما أسست أول كلية لإعداد المعلمين في South Wark في لندن عام ١٧٩٨. وكان تركيز هذه المؤسسات أساسا على إعداد المعلمين للمدارس الابتدائية. وظهر بعد ذلك النمط الفرنسي المتمثل في مدارس النورمال، وهو النمط الذي انتشر أوربيا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

وقد أعدت مدارس النورمال معلمى المدارس الابتدائية في أوروبا تحت مسميات مختلفة، منها Insituteur في فرنسا، و Volksschullehrer في ألمانيا، و Maestro في إيطاليا، وكان لها هدفها القومى المتمثل في الهوية الاجتماعية القوية، والرسالة الواضحة التي تختلف عن معلم للتعليم الثانوى.

ويبين التحليل المقارن لاختلاف مؤسسات إعداد معلمى التعليم الابتدائى عن مؤسسات إعداد معلمى التعليم الثانوى فى المستوى والمحتوى.

وقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين توجهاً أوربيا عاماً نحو دمج مدارس النورمال فى بنية التعليم العالى فى كل بلد من البلاد الأوربية، وإن كانت سرعة هذه العملية قد اختلفت من بلد إلى آخر، وانتقلت عملية بناء البرامج والمناهج من الأكاديمية Academization إلى التربوية Pedagogization .

وقد صاحب هذه النقلة بالتمنية لمعلمى المدارس الابتدائية، ومؤسسات إعدادهم إلى التعليم العالى وضع متطلبات إجبارية للتأهيل للعمل التدريسى بالتعليم الثانوى. وظهرت أولى المؤسسات الجامعية التربوية لإعداد معلمى التعليم الثانوى فى منتصف القرن التاسع عشر، حيث ظهر (كرمى) للتربية فى جامعة هلمسكى

عام ١٨٥٢، وأنشئت المعاهد البيداغوجية فى المجر فى جامعة Pest عام ١٨٧٠، وتوالى بعد ذلك إنشاء كليات جامعية لإعداد معلم للتعليم الثانوى لتلبية احتياجات التوسع فى التعليم الثانوى الإلزامى فى كثير من الدول وبخاصة بعد الحرب العالمية الثانية، ثم حدثت التحولات الكبرى فى إعداد المعلم - كما ذكرنا - فى العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضى.

٢- وأما عن الهيكل البنىوية والتنظيمية:

فقد أخذت هذه البنى أو الهياكل أشكالاً متعددة، إذ لا تزال هناك دول أوروبية تميز بين معلم المدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الثانوية، بجعل تربية معلم المدرسة الابتدائية خارج الجامعات مثل النمسا وإيطاليا، على عكس بلاد أخرى تضع (تربية المعلم) كنظام كامل ومتكامل داخل الجامعات مثل فنلندا وفرنسا. وهناك بلاد أوروبية أخرى، وهى الغالبية، تقف بين الطرفين المشار إليهما، بوضع تربية المعلم داخل للجامعات وفق برامج مختلفة.

وتعد المجر من النماذج على ذلك، حيث تقدم جامعاتها برامج للدراسة منها ثلاث سنوات لإعداد معلم الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية، وأخرى ممتدة أربع سنوات لمعلمي الصفوف الأعلى بالمدرسة الابتدائية ومعلمي المدارس المتوسطة، وثلاثة ممتدة خمس سنوات لمعلمي المدارس الثانوية.

وتميز النمسا بين إعداد معلم للمدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الثانوية - كما ذكرنا، وتؤكد رومانيا على إعداد المعلمين خارج الجامعات.

ومهما يكن من أمر هذه الاختلافات، فإن تربية المعلم فى الدول الأوروبية جميعاً، قد حظى باهتمامات سياسية فى العشرين عاماً الماضية. فقد صدر قانون الإصلاح التعليمى Education Reform ACT فى إنجلترا عام ١٩٨٨ ليضع منهجاً قومياً للتعليم، وتلاه فى أوائل التسعينيات تنظيم محكم لتربية المعلمين، على أساسه تحولت نصف المدة المخصصة للإعداد التربوى إلى ممارسات داخل المدارس، كما استحدثت للنمسا عاملاً للتدريب فى المدارس أضيف إلى مدة برامج

تربية المعلم.

وقد حرصت معظم الدول الأوروبية، في إطار تنظيماتها الصارمة لتربية المعلمين على إنشاء هيئات ومواثيق لضمان تحقيق هذا الهدف، حيث:

- صدرت مبادرات ميثاق المعلمين Teachers Charter في بولندا عام ٢٠٠٠.
- أنشئ المجلس القومي لتدريب المعلمين في رومانيا عام ١٩٩٥.

فضلاً عما هو قائم في بلاد أوروبية أخرى من هيئات ومجالس، وما صدر من مواثيق.

ويضاف إلى ما تقدم من إعادة بناء مؤسسى للتأكيد على تربية المعلم بالجامعات، قيام الدول أوروبية بمبادرات متنوعة، منها حرص إيطاليا على ضرورة حصول المعلم بعد استكمال دراساته الجامعية على ترخيص بمزاولة مهنة التعليم من وزارة التعليم.

ورغم حرص فنلندا على أن يبقى إعداد المعلم بالجامعات في إطار من الاستقلال والحرية، دون إصدار قيود تنظيمية، فقد قامت الجامعات بتقديم برامج للحصول على درجات الماجستير لتربية المعلمين في كافة مراحل التعليم، ارتقاء بمستوى تكوين المعلم.

وقد واجهت هولندا ضغوطاً متعددة لمرجعة وتحسين جودة تربية المعلم، وقد شعرت وزارة التعليم هناك بمسئوليتها القومية نحو قضية تربية المعلم أكثر من المجالات الأخرى للتعليم العالى، نظراً للصلة بين جودة مخرجات البرامج المقدمة للمعلمين بتحسين جودة التعليم ذاته في المدارس الابتدائية والثانوية. ومن هنا جاءت التدخلات التشاركية من الوزارة مع أساتذة التربية والأحزاب السياسية لتلافي مشكلات تدنى المخرجات التعليمية من برامج تربية المعلمين.

كما قامت دول أوروبية أخرى، منها المملكة المتحدة وهولندا بتحديد مستويات معيارية لبرامج تربية المعلم، تلتزم بها الجامعات والكليات التي تقدم هذه البرامج. وقد حرصت الدولتان على طرح هذه المستويات المعيارية أمام الرأى

العام ونوى الاختصاص قبل وضعها فى صورتها النهائية.

وهكذا فإن دمج نظام تربية معلم المدرسة الابتدائية فى التعليم الجامعى، والاحتفاظ برقابة مركزية وإقليمية ومحلية على عمليات تأهيل وتربية المعلمين، وإنشاء هيئات قومية، مثل هيئات اعتماد مؤسسات إعداد المعلم والمجالس القومية وغيرها، ووضع أطر قومية عامة لتربية المعلم، مثلما فعلت ألمانيا، تؤثر بشكل كبير على النظم والبرامج والمؤسسات من حيث السياسات والأدوات والبرامج وغير ذلك.

٣- وأما عن تطوير برامج ومناهج تربية المعلم:

فقد أدت الضغوط الأكاديمية إلى إجراء بحوث علمية وظهور تأصيلات نظرية تعيدية تركز على المناهج الموجهة عمليا وميدانيا أو بالأحرى مدرسياً وصفيًا وفصليًا، وهى تلك التى كانت تميز تقاليد النورمال.

وفى شأيا جدال متنوع للموازنة بين النظرية والممارسة أو للتطبيق ارتبط بوظائف نظم وعمليات تربية المعلم، أدى تكاليف ضغوط الآباء والمدارس والمسؤولين بأجهزة التعليم فى الوزارات والوكالات والعماسة أيضا إلى بناء برامج وتصميم مناهج ذات توجه أو صلة واعتماد على الفصل الدراسى أو التأكيد على مهارات التدريس، رغم أن الجدل فى مهن أخر كالطب والمحاماة لم يسفر عن غلبة جانب الممارسة على الجانب أو الطابع الأكاديمى، قدر ما حدث بالنسبة لمهنة التعليم.

ولعل أوضح مثال على ذلك أنه فى كبريات الجامعات، مثل جامعة أوكسفورد فى إنجلترا، تم تحويل برامج تربية معلم التعليم الثانوى فى الثمانينات إلى برامج مرتكزة كلية على المدرسة. وهو نموذج يقترب من النموذج الفرنسى للمعلم المتكرب Professeur Stagiaire.

وحدث نفس التوجه فى هولندا، التى استجابت هى الأخرى للضغط نحو تدعيم الجانب للتطبيقى أو الممارس فى تربية المعلم.

وتشير الدراسات المقارنة إلى أن أساتذة كليات التربية في الدول الأوروبية قد نجحوا في التوجيه الإيجابي لهذه الضغوط نحو تصميم برامج ومناهج متميزة تؤكد على الاهتمام بالخبرة الميدانية والممارسات الحقلية في الفصول داخل المدارس، والنجاح أيضا في بناء نماذج للمشاركة بين الجامعات والمدارس. كما تشير هذه الدراسات إلى وجود أربعة مكونات أساسية في برامج تربية المعلم في الدول الأوروبية، هي:

أ - الدراسات للتربوية/ الدراسات في العلوم التربوية.

ب - للدراسات الأكاديمية/ برامج التخصص.

ج - دراسات في مناهج وطرق تدريس مادة للتخصص.

د - للتدريب الميداني.

مع تحول في التركيز على الممارسات الميدانية داخل الفصول، وجعل استراتيجيات وطرق التدريس مرتبطة ارتباطا مباشراً وقويا بالممارسة الحقلية الميدانية، والتأكيد على المشاركة الإيجابية المتبادلة بين معلم المعلم والمعلم المتعاون معلم الفصل، بما يماثل التعاون الفعلي في مهنة الطب بين أعضاء هيئة التدريس والأطباء الممارسين بالمستشفيات التي يتدرب فيها طلاب كليات الطب.

وقد انعكس هذا التوجه التطبيقي العملي بشكل واضح على عمليات قياس وتقويم الطالب المعلم، والبرنامج أيضا في شكل كفايات تعليمية أو مستويات معيارية أو مخرجات تعلم.

ويرتبط بمستوى التمكن والكفايات، وتحقيق المستويات المعيارية واكتساب المهارات تحديد المدى الزمني للبرامج المقدمة، التي تبين الدراسات المقارنة أنها تتراوح بين أربع وخمس سنوات، باستثناء ألمانيا التي تزيد فيها المدة عن ذلك.

ثمة ملحظ هام في بناء المناهج والبرامج وتطويرها، بل وتحديثها، وهو دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بنيتها. فقد اهتمت النمسا بالتعلم الإلكتروني e-Learning، وإدارة المعرفة وهو ما يشير إلى التوجه نحو التطوير

المجتمعي، ووعى المؤسسات التعليمية، ومنها مؤسسات تربية المعلم بدمج التكنولوجيا فى البرامج التى تقدمها. ونفس الأمر فى إنجلترا، حيث ينبغى لأى معلم أن يتمكن من متطلبات حزمة من المستويات المعيارية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، معرفة ومهارة.

٤- وأما عن التنمية المهنية المستمرة:

فقد بينت دراسات الحالة فى الاتحاد الأوروبى - كما جاء بالنقرير المشار إليه - أن الاهتمامات التى حظى بها إعداد المعلم قبل الخدمة، لم تظهر بشكل واضح فى نظام للتنمية المهنية المستمرة أثناء الخدمة، وظل الاستثمار عالياً فى برامج ما قبل الخدمة.

ورغم ذلك تمثل برامج الامتياز Induction Programmes المقدمة للمعلمين فى السنوات الأولى من عملهم مجالاً للاهتمام المبثى بالتنمية المهنية، تظهر فى فرنسا وألمانيا والنمسا كجزء متكامل من نظام تكوين المعلم. أما فى إنجلترا فإن هناك نظاماً رسمياً لتدريب المعلمين المتخرجين حديثاً للوصول بهم إلى وضع المعلم المؤهل QTS.

ولا يوجد فى فنلندا - على سبيل المثال - نظام لتربية المعلم فى أثناء الخدمة، له مداخله وخططه، مما يجعل التنمية المهنية للمعلمين بحاجة إلى تطوير حقيقى.

وتتعدد الجهات التى تقدم برامج للتنمية المهنية للمعلمين فى دول الاتحاد الأوروبى، تتضمن منظمات خاصة، بجانب المنظمات والوكالات الحكومية. لكن يغلب على معظم البرامج المقدمة افتقارها إلى التخطيط والملاءمة والجدوى. ويلاحظ أنه رغم كل ما تقدم، فإن مؤسسات التعليم العالى تقوم بدور فى تقديم مبادرات التنمية المهنية، مما يجعلها مصدراً رئيساً لها.

كما أنه رغم ذلك فإن برامج التنمية المهنية فى إنجلترا، تعتبر ذات أولوية قومية، ويتمثل ذلك فى حجم الاستثمارات المقدمة لتدريب معلمى المدارس

الابتدائية. كما وضعت فرنسا خطة للتنمية المهنية للمعلمين فى إطار خطة كبرى تنفذها الأكاديميات التعليمية، وهى مديريات التعليم بالأقاليم. وقد تضمنت هذه الخطة التدريب على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى المدارس، ودمجها فى البرامج المقدمة.

وتشهد المجر جهوداً حكومية تبرز الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين، تمثلت فى المخصصات المالية المقدمة للمدارس لتدريب المعلمين بها، من خلال قيام مديري المدارس بوضع خطط خمسية، يتبعها جداول سنوية لرفع مستوى المعلمين عن طريق التدريب المستمر. وقد جاء هذا الاهتمام فى إطار مشروع قومى لاعتماد المدارس.

وقامت أيرلندا بإنشاء وحدة للتنمية فى أثناء الخدمة بوزارة التعليم In-Career Development Unit of The Education Ministry لتتسق برامج التنمية المهنية، وإعطاء المعلمين إجازة لمدة ثلاثة أيام سنوياً لحضور برامج التدريب.

كما ينسق اثنا عشر معهداً فى إيطاليا مع وزارة التعليم الوطنية تخطيط وبحوث وتجريب وتصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين. وتقوم هذه المعاهد بهذا العمل بالتعاون مع الجامعات وروابط المعلمين واتحاداتهم.

وأنشأت رومانيا بيوت المعلمين Teachers Houses لتكون بمثابة مراكز محلية للتدريب، بتحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج وتنفيذها.

ووضعت بولندا نظاماً لمرشدى المعلمين. وهؤلاء المرشدون هم معلمون يختارهم زملاؤهم عن طريق الانتخاب، ويتلقون تدريباً ليكونوا مدربين. ويقوم النظام على منحهم أعباء تدريبية منخفضة تمكنهم من تنفيذ البرامج التدريبية لزملائهم داخل المدارس.

٥- وأما عن وضع مهنة التعليم:

يشير تحليل دراسة نظم تربية المعلم فى الدول الأوروبية إلى عدد من

التحديات، والصعوبات القوية عن حالة مهنة التعليم. ولعل ألمانيا من النماذج التي يجدر ذكرها رغم الوضع المتميز للمعلم هناك من حيث المرتب والتقدير، فإن ضعف اهتمام المعلمين المتزايد بما يقوم به طلابهم من عنف وعنصرية وتناول مخدرات يهدد هذه المكانة.

ويظهر ذلك أيضا في العجز الكبير في أعداد المعلمين المطلوبين للعمل بالمدارس، كما هي الحال في إنجلترا وهولندا. وقد أدى هذا العجز إلى سلوك طرق غير مألوفة لملءه تمثلت في البرامج السريعة لإعداد المعلمين وتأثيراتها. وقد يرجع ذلك إلى تفضيل الشباب لمهن أخرى ذات عوائد اقتصادية أفضل يعكسها هيكل العمالة الجديد الناتج عن النمو الاقتصادي المتسارع.

ومع ذلك يلاحظ أنه مع رفع مستوى تربية معلمى المدارس الابتدائية داخل الجامعات جنبا إلى جنب مع معلمى المدارس الثانوية، ارتفع الوضع الاجتماعى لمعلمى الابتدائى، بل إنه في إنجلترا يزداد الإقبال على التخصص للتدريس بالمدارس الابتدائية عن المدارس الثانوية فى الجامعات الإنجليزية.

وقد أقدمت حكومات الكثير من الدول الأوروبية على إجراءات لتحسين أوضاع المعلمين، منها تبنى النموذج اللامركزى فى المجر، الذى منح المدارس استقلالاً وحرية ومسئولية، مع تقديم برامج قومية للتنمية المهنية لتحسين جودة النظام التعليمى، ورفع مستوى صورة المعلم.

وتبنت هولندا خطة طويلة المدى لإعادة حيوية مهنة التعليم تتلخص فى:

- أ - الزيادة الكبيرة فى مرتبات المعلمين.
- ب - إعطاء حرية أكبر للمدارس.
- ج - تطوير التنمية المهنية للمعلمين ومتطلبات العمل بها.
- د - تنمية إجراءات تقييم أداء المعلمين.
- هـ - زيادة حراك المعلمين، بما يمكنهم من تغيير المهنة فى أثناء حياتهم المهنية.
- ز - تمهين الإدارة المدرسية.

إن ثمة مانح عامة وقضايا مشتركة لتربية المعلم في دول الاتحاد الأوربي
تعكس الاهتمامات الأوربية بالتعليم في جميع الدول. وتعتبر في ذات الوقت عن
التحولات الاجتماعية والاقتصادية، وعلى رأسها التطور نحو اقتصاد المعرفة، وهو
ما خلق حاجة للمستويات المعيارية العالية للتعليم، وبالتالي الحاجة إلى معلمين على
درجة عالية من الكفاءة، ذوي تربية وتكوين يتسم بالجودة والملاءمة.

وقد ظهرت حاجة نحو التأكيد على (التمهين) كمدخل للتطوير، يقوم على:

أ - التأكيد على دراسة علوم مهنة التعليم كعلم اجتماع التربية وعلم النفس التربوي
وطرق التدريس وغيرها، والسعى إلى تكاملها وترابطها.

ب - ربط هذه العلوم بالبحث التربوي، وقيامها عليه، وتوجيهها له.

ج - تنمية قدرات حل المشكلات.

د - دعم الممارسات والتطبيقات الميدانية لتطوير التعلم والمساعدة في اكتساب
مهاراته.

هـ - الميثاق الخلقى لمهنة التعليم.

ثمة اتجاه تطوري آخر، يتمثل في التطوير على أساس الكفايات المحددة،
والمستويات المعيارية، ومخرجات التعلم المستهدفة. وارتباطها جميعاً بالإعداد
المركز على المدرسة لتحقيق النفع المتبادل بين الجامعة والمدارس، وتمكين
الطلاب المعلم من المهارات الحقيقية لإدارة العملية التعليمية.

كما أكدت مقاربات التطوير على التقويم المؤسسي والبرنامجي، باعتباره
آلية واستراتيجية للإصلاح، تقوم على تصميم مقاييس موضوعية، تحدد مدى أحقية
المؤسسة والبرنامج للاعتماد والاعتراف.

وقد حدد الاتحاد الأوربي سيناريوهات تطوير إعداد المعلم وعدد من
الاستراتيجيات منها توفير بيئات قوية للتعلم، باعتبارها المهمة الأساسية للمعلم
وإعداده. وهذه البيئات تعتبر قاعدة معرفية لتكوين المعلم ومهنة التعليم، وأنها تقوم
على أن التدريس والتعلم، والدراسة ينبغي أن تكون للمجالات المعرفية الرئيسية

لمحتوى البرامج، واكتساب المعلم للمهارات الأساسية لتصميم مواقف التعلم لطلابه. ومنها أيضا تبني استراتيجيات التعاون من أجل بناء وتشكيل مجموعات متعاونة لحل المشكلات، تضم خبراء في ميادين تخصصية متنوعة ومعلمين، يتولون تصميم البرنامج الدراسي للمعلم وتنفيذه. ومن شأن مثل هذه الاستراتيجيات تهيئة مناخ لاكتساب الطالب المعلم المعرفة والمهارات والقيم، التي يمكن أن يحرص على تهيئتها لطلابه.

وتتطلب هذه الاستراتيجيات بناء مناهج إعداد المعلم وتوجيهها على أساس:

أ - العملية Process

ب- المشكلة Problem

ج - المشروع Project

د - البحث الموجه Research Oriented

هـ - الثقافات الموجهة بالاستقصاء Inquiry-Oriented Cultures، ومنها أيضا الشراكة بين كل القوى والمؤسسات المعنية، فالشراكة أولا داخل الجامعة بين كافة الأقسام، والشراكة ثانيا بين الجامعة والمدارس والبيئة والمجتمع.

ومنها كذلك التنمية المهنية المستمرة، لأن مصطلح (تكوين Formation) المعلم لا يقف عند مجرد إعداده قبل الخدمة، بل ينبغي أن يستمر ويمتد إلى حياته المهنية كلها، من خلال مداخل متعددة، وما تتطلبه من تنمية قيم التعلم الذاتي لدى المعلم.

وقد انطلق الاتحاد الأوربي في اهتمامه بالتعليم والتدريب من ناحية، وإعداد المعلم إعداداً ذا جودة من ناحية أخرى إلى تبنيه سياسات قائمة على رؤية واضحة أن تكون أوروبا (الاقتصاد الأعظم تنافسية ودينامية للقاء على المعرفة في العالم)، من خلال نمو اقتصادي متعاظم ومستمر، وتوفير للوظائف كبير ورفاهية اجتماعية واقتصادية كبيرة أيضا.

وحرص الاتحاد الأوربي على أن يكون الرائد والقائد في جودة نظم التعليم

والتدريب بحلول عام ٢٠١٠. واتفق وزراء التعليم على أنه في العام المذكور ينبغي أن تتحقق ثلاثة أهداف لفائدة مواطني الاتحاد كلهم، هي:

أ - تحسين جودة وفاعلية نظم التعليم والتدريب في الاتحاد.

ب - ضمان أن هذه النظم متاحة للجميع.

ج - فتح التعليم والتدريب للعالم الأوسع.

ولذلك جاءت استراتيجية التعليم والتدريب لعام ٢٠١٠ لتحقيق تكامل كل الأنشطة في مجالات التعليم والتدريب في أوروبا وفق عملية كوينهاجن. كما جاءت عملية بولونيا، التي هدفت إلى إنشاء منطقة أوروبية للتعليم العالي.

ولعله من الأولويات الزامنة إصدار إطار عمل أوروبي للمؤهلات EQF ويسر انتقال الأفراد والاعتراف بالمؤهلات والحراك بين مواطني أوروبا في دول الاتحاد.

أضيا مجتمع المعرفة:

وقد حدد الاتحاد الأوربي قضايا أساسية لمجتمع المعرفة تتضمن معارف

ومهارات وقيم ينبغي أن تتوفر لدي كل فرد، هي:

١- تعليم ذو جودة وتدريب للمعلمين والمتربين.

٢- كفايات أساسية.

٣- تعلم للغة.

٤- تكنولوجيات المعلومات والاتصالات.

٥- الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا.

٦- تحقيق أقصى استخدام للموارد.

٧- بيئات تعلم مفتوحة: جعل التعليم جذاباً، وتقوية الروابط بين عالم العمل والمجتمع.

٨- المواطنة النشطة والرخاء الاجتماعي.

٩- إصلاح التوجيه والإرشاد.

١٠- الاعتراف بالتعليم غير النظامى واللاتظامى.

١١- قياس التقدم من خلال مؤشرات وعلاقات مرجعية. ولذلك فإن الاتحاد الأوروبى قد انطلق من (رؤية) لإعداد المعلم لمجتمع القرن الحادى والعشرين.

٣- تحقيق للمشاركة الفعالة بين الحكومة ومؤسسات اعداد المعلمين والمعلمين من خلال أنديتهم ونقابتهم فى علمية تخطيط تطوير إعدادهم.

٤- توفير التعلم المستمر مدى الحياة من خلال التنمية المهنية المستمرة، كجزء متكامل مع الحياة المهنية للمعلمين.

ولهذا فإن الأمر يتطلب للتأكيد على (الارتباط العضوى بين إعداد المعلم على الجودة) و(جودة التعليم الذى يقدم للأطفال وللشباب فى جميع مستويات قطاع التعليم)، و(جاذبية وحالة مهنة التعليم نفسها).
جودة تربية المعلم:

وقد بينت نتائج البحوث أن جودة المعلم - ما ذكر من قبل - تمثل التأثير الأكثر أهمية بين العوامل الأخرى على الأداء المدرسى.

وانتهى الاتحاد الأوروبى إلى أن تحقيق أبرز المهام والمسئوليات المتوقع والمفروض أن يقوم المعلم بها تقتضى حصول جميع المعلمين على درجة الماجستير. وترتكز هذه السياسة على أن المتطلبات التى يواجهها المعلم لليوم، والتى تتمثل فى معرفة موضوع التخصص معرفة متعمقة، وتملك مهارات تربوية مهنية عالية، وممارسة تأملية، والقدرة على تكيف التعليم وتوجيهه لحاجات الطلاب كجماعة، وكأفراد، تتوقف على أن يكون المعلمون متعلمين تعليمًا راقياً، ومزودين بالقرارات اللازمة لتحقيق التكامل المعرفى، والتعامل مع التعقيد على المستوى المميز للدراسات العليا، وفى درجة للماجستير على وجه التحديد.

وتتلخص مزايا النظام المقترح فى:

١- تقديم برامج لمؤهلات تنسم بالعمق فى مجال التخصص، متضمنة ممارسات بيداغوجية واكتساب كفايات تدريسية عالية.

- ٢- مستويات أكاديمية عالية، قائمة على البحوث، والواقع التعليمي المدرسي.
- ٣- اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتمكن من إظهار درجة عالية من الاستقلال المهني، من أجل تمكينهم من تكييف تدريسهم لاحتياجات المتعلمين فرادى ومجموعات.
- ٤- تقديم الارتباط السليم بين النظرية والممارسة البيداغوجية، والاستفادة من المشاركة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس.
- ٥- تشجيع حراك المعلمين بين المستويات المختلفة وقطاعات النظام التعليمي، بتقديم إعادة للتأهيل المطلوب.
- ومهما يكن من أمر فإن هذا النظام المقترح يتطلب توفير مناخات مساعدة على نجاحه تتمثل في:
- ١- رفع مستوى أوضاع المعلمين مادياً ورعايتهم ثقافياً، وتحقيق استقلالهم وحريةهم المهنية، وزيادة ثقتهم في المهنة.
- ٢- تحسين أحوال عمل المعلمين وبيئة هذا العمل، وتشجيع منظمات المعلمين على تبني سياسات لتحقيق ذلك.
- إن ثمة تأكيدات على أهمية تطوير نظم إعداد المعلمين وتنميتهم المهنية، من منطلق أهمية إعداد المعلم في تطوير التعليم، وأهميتهما معا في تطوير المجتمع، وتحقيق التنافسية. ومن الشعور بأن النظام الراهن أقل مما هو مطلوب للتطوير الشامل نحو اقتصاد المعرفة.
- ونعرض فيما يلي لتربية المعلم في النمسا وفنلندا كنموذجين لتربية المعلم في أوروبا، وكتمهيد لعروض متعمقة عن تربية المعلم في المملكة المتحدة وفرنسا ورومانيا.

تربية المعلم فى النعما

يتسم التعليم بالنعما بوجود اختلافات ملحوظة بين أنواع وأنماط التعليم الثانوى المتوسط والأعلى. وهذه الاختلافات تؤثر بشكل واضح ملموس على نظم تربية المعلمين لكل منها. ومن ثم تتنوع مؤسسات تربية المعلم من حيث المستوى، والبرامج المقدمة مدة ومحتوى ومستوى ما بين مؤسسات على مستوى الثانوى الأعلى ومؤسسات للتعليم العالى خارج الجامعات ومؤسسات جامعية، لكل منها تشريعاته الخاصة به، وهو ما يمكن توضيحه فى الجدول الآتى:

جدول رقم (١)

المستوى التعليمى	مؤسسات تربية المعلمين حسب المستوى	مدة للدراسة بها
معلم ما قبل المدرسة الابتدائية (دور الحضائنة ورياض الأطفال).	مدارس إعداد المعلمين للحضائنة ورياض الأطفال (مستوى التعليم الثانوى).	٥ سنوات
معلم المدرسة الابتدائية	كليات إعداد المعلمين (الأكاديميات للتربوية) مستوى التعليم العالى خارج الجامعة.	
معلم التعليم المتوسط (الثانوى الأدنى).	- كليات إعداد المعلمين (الأكاديميات للتربوية) - مؤسسات إعداد المعلم بالجامعات. - مؤسسات عالية خارج الجامعات.	من ٦-٩ فصول دراسية+ سنة تدريب بعد التخرج.
معلم التعليم الثانوى	- كليات إعداد المعلمين للمدارس المهنية. - مؤسسات إعداد المعلم الجامعة. - مؤسسات للتعليم العالى خارج الجامعات.	٤ فصول دراسية، ٩ فصول دراسية+ سنة تدريب بعد التخرج أو سنتين ممارسة فى مجالات المهن لمعلم المدرسة المهنية.

ويظهر من الجدول السابق اختلاف مستوى مؤسسات الإعداد باختلاف مستوى المدرسة التي يعمل بها المعلم على النحو التالي:

١- مدارس معلمي الحضانات ورياض الأطفال:

ويقوم هؤلاء المعلمين بتربية الأطفال من ٣-٦ سنوات في الحضانات ورياض الأطفال، وهو تعليم غير الزامي في النمسا تشريعيا، وبالتالي فإنه ليس جزءاً من النظام التعليمي الرسمي.

ويتم تربية معلمي الحضانات والرياض في مدارس لإعداد المعلمين للحضانة والروضة.

ويتضمن البرنامج الدراسي في هذه المدارس دراسة في التربية وعلم النفس التربوي وطرق التدريس لطفل ما قبل المدرسة، بالإضافة إلى موضوعات عامة كتلك التي تقدمها للمدارس الثانوية. ويتم تدريب الطلاب للمعلمين تدريجياً عملياً بمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة وتنتهي مدة الدراسة التي تبلغ خمس سنوات دراسية بعد إتمام الدراسة بالمدارس للمتوسطة بامتحانات تحريرية وشفوية وعملية. ويمنح الناجحون في هذه الامتحانات النهائية شهادة تسمى *Matura*، نتيج لحاملها العمل بمؤسسات تربية الطفل قبل المدرسة، كما تؤهله للالتحاق بالتعليم العالي.

٢- كليات إعداد المعلمين:

ويمكن للطلاب الراغبين في العمل في المدارس الإلزامية، التقدم للالتحاق، إما بإحدى كليات إعداد المعلمين الفيدرالية للتسع، وإما بإحدى الكليات الخمس البيداغوجية التابعة للكنيسة الرومانية الكاثوليكية.

وتقدم هذه الكليات جميعاً برامج متعددة لتربية المعلمين، تختلف باختلاف مستوى التعليم الإلزامي. وتلتزم الكليات بتقديم منهج قومي موحد، يتضمن ١٦٤ وحدة تعليمية، تنقسم إلى الموادين أو المجالات الأكاديمية:

أ - مجال الإثباتيات (من ٢٥ - ٤٥ وحدة تعليمية).

ب- مواد تربوية وطرق تدريس (من ٦٥ - ٨٠ وحدة تعليمية).

ج - مواد إضافية، منها على سبيل المثال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات-
التربية الخاصة (من ١٠ - ٣٠ وحدة تعليمية).

د - تدريب ميداني (من ٢٥ - ٣٠ وحدة دراسية).

أما عن معلمى المدارس الابتدائية، وهى مدرّس إلزامية، فإنهم يدرّسون جميع المجالات المذكورة الأربعة. وأما عن معلمى للتعليم الثانوى العام، فإنهم يركزون على دراسة تخصصين اثنين، أحدهما للغة الألمانية أو الرياضيات أو اللغة الإنجليزية، والثانى مادة تخصصية أخرى.

وتوزع ساعات التدريب الميداني على السنوات الدراسية الثلاث، حيث يذهب الطلاب إلى المدارس فى الفصل الدراسى الأول فى العام الأول للملاحظة وحضور دروس يقدمها معلمو الفصول، ويبدأ الطالب المعلم التدريس بمعدل يوم واحد كل أسبوع بدءاً من الفصل الدراسى الثانى من العام الأول، وحتى نهاية الدراسة فى العام الثالث فى المدارس الملحقة بالكلية، أو غيرها من المدارس التى تتفق معها الكلية.

ولا تؤهل للشهادة التى يحصل عليها الطلاب بعد نجاحهم فى الامتحانات النهائية بالعمل فى المدارس الثانوية (الحلقة الثانية من التعليم الثانوى)، إذ يلزمهم الالتحاق بدراسات تقدمها الجامعات لإعدادهم للتعليم بهذه المدارس.

٣- تربية المعلم بالجامعات:

تقدم الجامعات للنمساوية برامج لتربية المعلمين، مستتھا أربع سنوات ونصف، تتضمن برامج لإعداد معلمى المدارس الثانوية العامة والمهنية.

أما عن برامج إعداد معلمى المدارس الثانوية العامة، فإنها تتضمن دراسة تخصصين رئيسيين، ودراسة برنامج فرعى للإعداد التربوى والمهنى، ومكون ثالث يمثل المرحلة الأولى من التدريب العلمى الميدانى.

وقد سارت الجامعات فى النمسا فى تقديمها لبرامج تربية المعلمين، وفق سياسات تتيح لها الحرية فى تصميم برامجها دون أى توجيه خارجى إلى أن

أصدرت السلطات، التعليمية الفيدرالية قرارات تحدد الحد الأدنى الذى ينبغى أن تتضمنه برامج تربية المعلمين، والمواد الإجبارية، من أجل تكوين إطار عام لتربية المعلم فى النمسا.

ثمة ملاحظة هامة هنا. وهى أنه رغم طول فترة الدراسة إلى أربع سنوات ونصف فإن ١٦% فقط تخصص للموضوعات للتربوية والمهنية بما فيها طرق التدريس والتدريب الميدانى. ويمكن ذكر مثال عن محتوى برنامج الإعداد التربوى بجامعة إنسبرك University of Innsbruck، حيث يتضمن:-

أ - التدريب العملى بالمدارس.

ب - التعلم والتدريب القائم على البحوث.

ج - التعلم والتدريب القائم على الكفايات.

ويقوم هذا البرنامج على أساس المشاركة فى المسئولية لضمان الجودة بين الجامعة والسلطات التعليمية، من خلال التعاون فى تطوير وبناء وتنفيذ وتقييم برنامج تربية المعلم. ويظهر ذلك من خلال قيام المعلمين ذوى الخبرة بالتدريس فى البرنامج مع أعضاء هيئة التدريس.

وينقسم التدريب الميدانى إلى ثلاث مراحل أو فترات، يصاحب كل منها محاضرات نظرية ودراسات نقدية للواقع التعليمى والممارسات الميدانية. ولعله من الملاحظ الهامة أن الانتهاء من البرنامج لا يتيح ممارسة العمل التعليمى، إلا بعد قضاء عام تدريبى بالمدارس على الأقل، يمنح الذين يجتازونه بنجاح شهادة تؤهلهم للعمل معلمين.

٤- - معلوم التعليم المهنى:

يتم تقديم برامج لتربية معلمى التعليم للمهنى بالمدارس الإلزامية، أو معلمى المواد المهنية والعمالية بالمدارس العامة المتوسطة والثانوية، لدخل كليات تربية المعلمين بالتعليم للمهنى.

وتقبل هذه الكليات للطلاب الحاصلين شهادة لتمام الدراسة الثانوية، مع

خبرة علمية فى مجال المهنة التى يتقدمون للتخصص فى تدريس موالدها منتهى
لاتقل عن عامين. وتبلغ مدة البرنامج سنتين دراسيتين.

ويتضمن للبرنامج دراسة مواد التخصص، وطرق التدريس والتدريب
الميدانى، ويحصل الطلاب فى نهاية الدراسة على شهادة غير جامعية، تؤهلهم
للعمل بمدارس التعليم المهنى.

أما بالنسبة لمعلمى المدارس التجارية، فإنهم يعدون فى أقسام التجارة وإدارة
الأعمال بالجامعات، وفق برامج منتهى تسعة فصول دراسية، تضع السلطات
التعليمية معاييرها ومكوناتها الأساسية، المتمثلة فى دراسة التخصص والتربية
وطرق التدريس والتدريب الميدانى، يحصل الطلاب بعدها على درجة الماجستير.
إلا أن الحصول على الدرجة العلمية المذكورة لا يعنى الترخيص بمزاولة التدريس،
إلا بعد قضاء عامين دراسيين داخل المدارس التجارية والتدريس خلالها بإشراف
مشترك من الجامعة والمدارس.

٥- تربية المعلم لتدريس موضوعات ومواد أخرى:

هناك ثلاثة مجالات أخرى للتعليم لها برامج إعداد خاصة بها، وهى:

أ - التربية الدينية للمدارس الإلزامية: ويعد معلمو التربية الدينية فى كليات إعداد
خاصة بهم، هى كليات تربية معلمى التربية الدينية.

ب - التعليم الزراعى: ويعد معلموه فى كليات إعداد معلمى التعليم الزراعى
والغابات.

ج - التربية الصحية: وهناك برامج خاصة تقدمها الجامعات، لإعداد معلمى
التربية الصحية، والمتخصصين فى مجالات الصحة المدرسية.

وتواجه مهنة التعليم الآن فى النمسا إعراضاً شعبياً عاماً عن الالتحاق بها،
نظراً للصورة الشعبية المتكسبة للغة لها لعدة أسباب منها قلة فرص الترقى والنمو
المهنى، وقصور الدعم الرسمى لها. إن السمعة والتقدير المتكسبين لمهنة التدريس
عند عامة الشعب تعتبر العامل السلبى الأكثر وضوحاً لعدم الرضا العام عنها.

وهناك قصور وعجز واضحين فى معلمى العلوم فى مدارس التعليم الإلزامى، وعجز فى معلمى العلوم والموسيقى والفنون والتكنولوجيا والتربية الدينية فى المدارس الثانوية.

التنمية المهنية للمعلمين فى أثناء الخدمة:

وتقدم برامج التنمية المهنية للمعلمين فى النمسا على مستويات مختلفة، تتفق مع مستويات إعداد المعلمين قبل الخدمة فى الكليات والأكاديميات. كما تقدم الجامعات برامج تدريبية للمعلمين.

وتنظم برامج التدريب فى أثناء الخدمة إقليمياً، حيث يقوم كل إقليم بإدارة مؤسسات خاصة لتدريب المعلمين به. وتتراوح مدة البرامج بين نصف يوم، أو يوم كامل، أو تدريب لمدة أسبوع أو أكثر حسب الهدف من البرنامج. وتركز غالبية برامج التدريب على الاستراتيجيات التعليمية الحديثة العامة أو الخاصة بمادة دراسية محددة.

ومن أمثلة موضوعات للتدريب المقدمة، التدريب على استراتيجيات التعلم التعاونى وشبكات التعلم، والإدارة المدرسية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتقويم المدرسى ومشروعات تطوير التعليم.

وتقدم المدارس أيضاً برامج تدريب داخل كل منها لمعلميها وإداريها، وفقاً لسياسات تدعيم اللامركزية، والتدريب على رأس العمل. وإن كان حضور برامج للتدريب فى أثناء الخدمة غير إجبارى، إلا إذا كان متعلقاً بسياسات تطوير التعليم. وقد خطت النمسا خطوات هامة نحو تطوير مؤسسات إعداد المعلم، وضعت أطرها القانونية بصور قانون الدراسات الأكاديمية فى أول سبتمبر عام ١٩٩٩، الذى نص على تحويل كليات تربية المعلم إلى كليات جامعية أو أكاديميات أو جامعات للتربية، تتمتع بما تتمتع به الجامعات من استقلال وحرية أكاديمية، وتركز على القيام بالبحث العلمى بجانب التعليم.

وقد قامت كليات التربية بالفعل بتطوير برامجها، وفق آليات تنافسية. كما

تولت اللجان الأكاديمية بها فى إطار الإطار التشريعى الأكاديمى لعام ٢٠٠٠ تصميم برامج جديدة لكل كلية، وكان - وما يزال - من أهم مكونات الصورة الجديدة لبرامج هذه الكليات، مايلى:

أ - البحث العلمى: وقد صار مكوناً أساسياً ومتكاملاً فى سياسات هذه الكليات ومهام أعضاء هيئة التدريس والطلاب أيضاً.

كما تم التأكيد على أن يركز التدريس فى هذه الكليات على البحوث التربوية، وأن يتم فى ضوئها كذلك تطوير كل ما يقدم للطلاب المعلم.

ب - المناهج: وتوجه البرامج والمناهج والمحتوى على أساس الممارسة وما يتضمنه ذلك من توفير الخبرات الميدانية للطلاب والمعلمين Practice-oriented. ج - التأكيد على البعد الأوروبى فى التدريس، وإعطاء اهتمام لبرامج الحراك المهنى قومياً وعالمياً.

د - تضمين المناهج مكونات إبداعية وفنية، بما يمثل خطوة نحو التأكيد على دعم الموهبة فى إطار منظور تربوى شامل.

هـ - التأكيد على تكنولوجيات المعلومات والاتصالات الحديثة، وما يعنيه ذلك من اعتبار الإنترنت مصدراً أساسياً للتعليم والتعلم، وكذلك مؤتمرات الفيديو.

وقد نص قانون الدراسات الجامعية لعام ١٩٩٧ من ناحية أخرى على أن تتولى الجامعات إعادة تصميم وتنظيم وتحديث برامجها الدراسية. وقد انعكس هذا التطوير على برامج إعداد معلم التعليم الثانوى، إذ إن ثمة ملامح ومراكز هامة جديدة بالاعتبار، من أهمها أن:

أ - منهج إعداد المعلمين، كمنهج منفصل عن المنهج المقدم للحصول على درجة أكاديمية فى نفس التخصص، لاختلاف الهدف من برنامج إعداد المعلم عن برنامج إعداد المتخصص.

ب - ممثلين للمهن المختلفة ينبغي أن يكونوا أعضاء فى لجان وضع البرامج والمناهج الدراسية لتربية المعلمين التى تقدمها الجامعات، ليعبروا عن احتياجات المهن المختلفة ومتطلبات إعداد معلمها.

ج - التدريس الأكاديمى والميدانى يبنى على متطلبات وأهداف وأطر تنفيذ المنهج

المدرسى، من خلال ربط المواد والمحتوى البيداجوجى التربوى وطرق التدريس والتدريب العملى فى إطار متكامل مع التعليم داخل الفصول.

د - الدراسة فى العام الأول تقوم على مفهوم التقييم الذاتى لتقدم للطلاب خبرات واقعية عن التقويم الأصيل authentic القائم على الخبرة العملية، لتتخذ فى ضوءه القرارات السليمة كمعلمين.

هـ - المتطلبات الأكاديمية للامتحانات النهائية المؤدية للحصول على درجة الماجستير تؤسس على المتطلبات العملية اللازم توافرها لدى خريجى المستقبل .

و - مخرجات التعلم المرتبطة بمهنة التدريس تعد أساساً لوضع المستويات المعيارية لتطوير البرامج والمناهج، مع مراعاة التوقعات المجتمعية من معلمى المستقبل لتعليم أبناء المجتمع كجيل جديد لمستقبل جديد.

تربية المعلم فى فنلندا

وأما عن تربية المعلم فى فنلندا، فإنها كما يرى كانسانن Kansanen لها جذورها التقليدية التاريخية، التى ترجع إلى المصدر القديم المتمثل فى إعداد معلم المدرسة الثانوية كمسار خاص، وإعداد معلم المدرسة الابتدائية كمسار مغاير، يشمل أيضا إعداد معلم للروضة.

وقد كان إنشاء كرسى الأستاذية للتربية لأول مرة بجامعة هلسنكى Helsinki عام ١٨٥٢ - وكان من مهام أستاذ التربية فى ذلك الوقت تدريس طرق التدريس والإشراف على للتدريب الميدانى، بما يعنى تخصصه للتربوى الشامل، وعدم وجود تخصصات تربوية متعددة.

وكان إعداد معلمى التعليم الثانوى، يتم فى الكليات المتخصصة أولا، ليكتسب الطالب كفايات التخصص أولا، ثم يلتحق بعد ذلك بكلية التربية للحصول على التأهيل التربوى، وكانت مهمة أستاذ التربية الإشراف على التدريب العملى بالكلية. وكانت النظرة إلى التربية فى ذلك الوقت على أساس أنها مادة مساعدة وليست أساسية. وهذا الوضع كان فريداً فى أوروبا، وربما يفسر الكثير مما تواجهه التربية الآن فى فنلندا.

وقد أسست أول كلية لإعداد معلمى للمدارس الابتدائية فى فنلندا عام ١٨٦٣ فى مدينة جيفسا سكيالا Jyväskylä. وقد وضع برنامجها على غرار البرنامج المطبق فى السويد وألمانيا، كما كان ملاحظاً فى تصميمه تأثير جان جاك روسو وبستالوتزى. وكان هناك تكامل بين النظرية والتطبيق كملح يميز البرنامج المقدم. وبدأت تؤسس العديد من كليات تربية المعلم على غرار نموذج جيفسا سكيالا، وبعد تطورات عديدة، صدر قانون تربية المعلم عام ١٩٧١، الذى أحدث تأثيراً كبيراً.

وانتقلت برامج تربية معلمى المدارس الشاملة والمدارس الثانوية إلى الجامعات عام ١٩٧٤، وأسست كليات التربية فى جامعات فنلندا، وصاحب ذلك

إنشاء أقسام للتربية وأقسام لتربية المعلمين.

وتهتم أقسام التربية، باعتبارها من أقدم الأقسام الجامعية بالبحوث التربوية ودراسة مشكلات الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي. وتغطي مسؤوليات أقسام تربية المعلم بالجامعات، كلا من عمليات إعداد المعلمين وكذلك البحوث التربوية في مجالات التعليم وتربية المعلمين.

وطبقاً للإصلاحات التي نفذت عام ١٩٧٩، لم تعد هناك فروق بين الدرجات التي تمنح في تخصصات التربية وإعداد المعلم، عن الدرجات الجامعية الأخرى.

وقد كان من أبرز نتائج هذه الإصلاحات التربوية أن إعداد معلم المدرسة الابتدائية، يتم وفق برنامج للحصول على درجة الماجستير للتدريس للصفوف من الأول إلى السادس الابتدائي، كما بدأ اعتباراً من عام ١٩٩٥ إعداد معلم رياض الأطفال بالجامعات، في برامج تنتهي بالحصول على درجة البكالوريوس في تربية الطفل.

ولعله من أهم ملامح نظام تربية المعلم في فنلندا أن معلم المدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الثانوية بنوعيهما يتم داخل الجامعات وفي برامج تنتهي بالحصول على درجة الماجستير في التربية دون أي تفريق بينهما.

التعليم في فنلندا وموقع إعداد المعلم فيه:

وقد يكون مجدياً هنا عرض نظام التعليم في فنلندا وموقع المعلم فيه. إذ يتكون نظام التعليم من مدرسة شاملة، مدتها تسع سنوات للفوج التعليمي تبدأ من سن السابعة من العمر، ومدرسة ثانوية، مدتها ثلاث سنوات في التعليم الثانوي العام، ومن سنتين إلى ست سنوات للتعليم المهني وتعليم الكبار. وهناك تعليم قبل المدرسة اختياري للأطفال ما بين السنتين الخامسة والسادسة من العمر.

ويتولى معلمو الفصل التدريس لتلاميذ السنوات الأولى من التعليم في المدارس الشاملة أي الصفوف من الأول حتى السادس، وهم مسئولون عن تعليم كل

لتلاميذ الفصل، وتدريب جميع المواد الدراسية، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل.

ويتولى معلمو المواد الدراسية التدريس للتلاميذ في الصفوف من السابع إلى التاسع من المدرسة الشاملة الإلزامية، وفي المدارس الثانوية أيضاً، وهم يقومون بتدريس مادة واحدة أو مادتين حسب التخصص الذى تخصصوا فيه فى الجامعة. وعادة ما يلتحق بالمدارس الثانوية العامة نصف عدد طلاب المدارس الشاملة. وتنتهى الدراسة بالمدارس الثانوية بامتحان نهاية الدراسة الثانوية، الذى يعتبر اجتيازاً شرطاً للتقدم للإلتحاق بالجامعات.

كما يلتحق حوالى ٤٠% من التلاميذ الذين ينهون الدراسة بالمدارس للشاملة الإلزامية بالمدارس المهنية، يلتحق بعض من ينهونه بالتعليم الجامعى. اختيار الطلاب للإلتحاق ببرامج تربية المعلم بالجامعات:

إذ تعقد للمتقدمين للإلتحاق بالدراسة فى برامج تربية المعلم بجامعات فنلندا امتحانات تنافسية، غالباً ما ينجح فيها حوالى ١٥% من هؤلاء المتقدمين، بما يعنى أن هناك إقبالاً على مهنة التعليم - ثمة ملاحظات هامة، هى: أ - أن الإقبال على الإلتحاق بمهنة التعليم وبالتالي برامجه للدراسية بالجامعات غالبيتهم من النساء، وهو ما يبين أن العمل كمعلم يعد عملاً من الأعمال التى تقبل عليها المرأة.

ب- أن البرامج الدراسية لتربية معلم الفصل، هى بالضرورة برامج فى التدريب كتخصص أول، ومن ثم يتخصص فيها من يلتحقون بهذه البرامج، ويبدأون دراستها منذ أول يوم لدراستهم.

ج - أن الطلاب الذين يقبلون للدراسة فى برامج تربية المعلم للتدريس كمعلمى مادة أو مادتين دراسيتين، يدرسون هذا التخصص فى كلية أخرى بالجامعة، ويبدأون دراستهم التربوية عادة بعد السنتين الأوليين من الدراسة.

قبول الطلاب المعلمين:

إن قبول الطلاب للتخصص كمعلمي فصل، يكون من بين المتقدمين للالتحاق بهذه البرامج وهم عادة ما يكونون ثلاثة أو أربعة أضعاف العدد المقرر قبوله. كما أن شروط القبول بهذا التخصص تشمل، مرحلتين:

المرحلة الأولى، وتشمل:

(١) مستواهم التحصيلي من امتحان نهاية المرحلة الثانوية.

(٢) الخبرة السابقة لهم في مجالات العمل مع الأطفال.

المرحلة الثانية، وتشمل:

(٣) اجتياز اختبارات في عدد من الكتب الدراسية المحددة سلفاً.

(٤) الملاحظة الموضوعية للوقوف على مهاراتهم الاجتماعية ومهارات الاتصال من خلال أداءاتهم في أعمال يكلفون بالقيام بها.

(٥) مقابلات شخصية تعقد لهم، للوقوف على اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم والتدريس للأطفال.

هـ - أن قبول الطلاب للتخصص كمعلمي مواد دراسية، تتضمن تقريباً نفس الشروط والإجراءات التي تطبق على الطلاب المتقدمين لبرامج معلم الفصل مع ملاحظة أنهم يقدمون للالتحاق بالدراسة التربوية بعد قضاء عامين من دراستهم التخصصية في الكلية التي اختاروها، وفي حالة اجتيازهم لاختبارات القبول يبدأون دراسة المكون التربوي والمهني للبرنامج، الذي يعادل ٣٥ ساعة معتمدة في التربية.

مشكلات مهنة التعليم:

وتتمتع مهنة التعليم بمنزلة عالية في فنلندا، كما أن برامج تربية المعلمين بجامعة فنلندا تحظى بتقدير كبير، وهذه حقيقة تاريخية منذ إنشاء كليات المعلمين، وما تزال مستمرة حتى الآن بعد انتقال برامج تربية المعلم إلى الجامعات. وإن كانت هناك بعض المشكلات التي تواجه المهنة، منها:

أ - قلة إقبال الذكور على الالتحاق ببرامج تربية المعلم بالجامعات، في مقابل إقبال متزايد من النساء، ربما بسبب انخفاض مستوى الأجور.

ب- العجز في بعض التخصصات، وفي مقدماتها للعلوم والرياضيات بالمدراس نظراً لقلة الإقبال عليها بالجامعات.

ج - إمكان الكثير من العاملين بالتعليم الانتقال للعمل بمهن أخرى، بفضل الإعداد المتميز، الذي يتيح الحراك المهني للطلاب.

برنامج إعداد معلم الفصل:

يتكون برنامج إعداد معلم للفصل من ستة مكونات، تغطي عدد ساعات البرنامج التي تبلغ ١٦٠ ساعة معتمدة للحصول على درجة الماجستير، على النحو الذي يبينه الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)

بنية برنامج تربية معلم الفصل

المكون	عدد الساعات المعتمدة
١- الدراسات التربوية.	٧٥ ساعة معتمدة
٢- دراسات بيداغوجية للمعلم.	٣٥ ساعة معتمدة
٣- دراسات لموضوعات طرق التدريس.	٣٥ ساعة معتمدة
٤- دراسات تخصصات فرعية.	٣٥ ساعة معتمدة
٥- دراسات اللغة والاتصالات.	١٢ ساعة معتمدة
٦- دراسات اختيارية.	٣ ساعات معتمدة
إجمالي عدد الساعات المعتمدة	١٦٠ ساعة معتمدة

ويتضح من الجدول السابق أن البرنامج يتكون من:

١- الدراسات التربوية:

وتحظى للدراسات التربوية بنصيب كبير يبلغ ٤٧% من بنية برنامج تربية المعلم، وتتضمن الدراسات التربوية: مدخل لتطور الفكر التربوي من جوانبه

الفلسفية والتاريخية والاجتماعية، ومدخل لمناهج البحث التربوي الكمية والكيفية، وفلسفة التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم اجتماع التربية، وأصول المناهج وطرق التدريس وعمليات التعلم.

٢- دراسات بيداغوجية للمعلم:

وهي دراسات أساسية في التربية، وتتضمن محاضرات وحلقات مناقشة وأدبيات التخصص، تتناول التطور التاريخي للأنشطة التربوية والتعليمية المدرسية، بما فيها تعلم ودراسة تطور الفكر في علم النفس، وتحليل المفاهيم والمعاني المختلفة للنماذج التدريسية والاجتماعية كالضبط الاجتماعي، وتكوين الشخصية وعمليات التعليم والتعلم والرقابة عليها، وصنع القرار التربوي والعوامل المجتمعية المؤثرة على المناهج، والتعلم المدرسي، وتخطيط التعليم والتدريس، والتدريب على صياغة أهداف التعليم والتعلم، والقيام بالبحث التربوي الموجه نحو الفصل المدرسي.

٣- دراسات طرق التدريس:

وتهدف هذه الدراسات إلى أن يكتسب الطلاب فهماً متعمقاً لمنهجيات واستراتيجيات وطرق أساليب التدريس. وتركز هذه الدراسات على الأسس والأصول النظرية للتعليم والتدريس، والتنمية المهنية، وتقويم التدريس، والتقييم السيكولوجي للطلاب.

كما تشمل هذه الدراسات موضوعات في طرق البحث العلمي بما يشمله من دراسة الإحصاء ومناهج البحث الكمية والكيفية، والربط بينها وبين ما يدرس في الدراسات التربوية. وكذلك دراسة أصول تعليم القراءة والكتابة ومداخلها وطرقها، بجانب التربية للخاصة والإرشاد والتوجيه التربوي كموضوعات متكاملة في البرنامج.

وتركز حلقات المناقشة على توظيف المفاهيم والمعارف النظرية في ميدان التعليم لدخل الفصول، في إطار من زيارات ميدانية للمدرسة الملحقة بالجامعة لملاحظة التلاميذ، ثم العمل معهم بعد ذلك.

٤- دراسات متقدمة فى التربية:

وتشمل هذه الدراسات ثلاثة أجزاء، هى: مشروع دراسى، وامتحان فى مجال أدبيات التخصص، ودراسات عملية ميدانية.

ويهدف المشروع للدراسى إلى تعميق وتكامل النواحي النظرية والميدانية للبرنامج، ويقوم كل طالب باختيار قضية من القضايا التعليمية التدريسية مرتبطة بمجال مهنة التعليم. ويقدم الطالب تقريراً عن مشروعه الدراسى (من ٨٠-١٢٠ صفحة) كرسالة للماجستير، تتناول مشكلة تربوية مدرسية.

ويدرس الطلاب للامتحان فى مجال أدبيات التخصص أربعة كتب تعكس الاهتمامات والقضايا التربوية والتعليمية الراهنة، ذات الصلة بمهنة التعليم فى المدارس الإلزامية الشاملة. ويختار الطالب هذه الكتب من قائمة تعدها الجامعة.

٥- الدراسات العملية:

وتتكون الدراسات العملية من عدد من الزمالات أو بالأحرى البرامج للتدريبية الإجبارية، مع بداية الدراسات المتقدمة. وتشمل هذه الدراسات العملية الميدانية مدخل تنظيرى تطبيقى يقدم عند بداية الدراسة بالبرنامج، ثم تدريب أساسى، يليه تدريب عملى داخل المدرسة، ثم تمرين على التدريس.

٦- دراسات طرق تدريس المواد الدراسية:

وهى ترتبط بطبيعة عمل معلم الفصل، وتركز على تدريس موضوعات ببنية للمقررات التى سيقوم المعلم بتدريسها فى الصفوف الأولى من المدارس الشاملة. وتهدف هذه الدراسات إلى أن يكتسب الطالب/ المعلم الكفايات الأساسية لتعليم المواد التى تقدمها المدارس، ومهارات التدريس الخاصة بهذه المواد، بما يؤهله من القيام بوظيفته كمعلم فصل.

وتشمل هذه الدراسات أيضاً دراسة للغة الأم (الفنلندية) والرياضيات، ومواد مهارية كالفنون التشكيلية واليدوية والنسيج والموسيقى والتربية البدنية كما يدرس الطلاب مقررات أساسية أخرى كالتاريخ والعلوم الطبيعية - والجغرافيا

والدين والأخلاق.

٧-دراسات للتخصصات الفرعية:

وهناك مدخلان لدراسة التخصصات الفرعية، إذ يختار الطلاب إما دراسة مائتين أو موديلين، يتكون كل منهما من ١٥ ساعة معتمدة، أو مادة أو موديل واحد مدته ٣٥ ساعة معتمدة. ومن أمثلة المولد والموديلات المقدمة، تعليم السنوات الأولى من العمر، والفنون، وطرق تعليم التربية البدنية والموسيقية والفنون والوسائط التعليمية.

٨-دراسات اللغة والاتصالات:

وتنقسم هذه الدراسات إلى دراسات للغة الأم، ودراسة اللغات الأجنبية، بما تتضمنه من التواصل اللفظي واللغة والأدب والثقافة، والتواصل اللغوي داخل الفصل، وطرق تدريس اللغات، والتواصل الكتابي لاكتساب مهارات الكتابة بعامه، ومهارات الكتابة العلمية لإعداد التقارير والبحوث والرسائل العلمية.

٩-الدراسات الاختيارية:

ويتضمن البرنامج بعض الدراسات التي تقدمها أقسام أخرى بكلية التربية، يختار الطالب منها مائتين أو مما تقدمه كليات أخرى بالجامعة التي يدرس بها. وقد يختار الطالب مواد دراسية اختيارية تجعله يتعدى عدد الساعات الدراسية المحددة للبرنامج (١٦٠ ساعة)، وهو غالبا ما يحدث. إعداد معلمى المواد الدراسية:

يتولى معلمو المواد الدراسية للتدريس بالصفوف من السابع إلى التاسع فى المدارس الشاملة، ولطلاب الصفوف من التاسع إلى الثانى عشر بالمدارس الثانوية. ويتكون البرنامج من دراسة لمدة تتراوح بين أربع إلى خمس سنوات يتخصص خلالها الطالب فى تخصص واحد أو فى تخصصين اثنين على الأكثر.

ويقرر الطلاب خلال دراستهم فى الفرقة الثانية، ما إذا كانوا سيختارون العمل معلمين لتدريس تخصصهم. وفى حالة اختيار الطالب للتخصص فى

التدريس، يتقدم إلى كلية التربية، ويبدأ بعد اجتيازه لاختبارات القبول، دراسة المكون التربوى فى كلية التربية، عادة من بداية للفرقة الثالثة.

كما يمكن للطلاب الذين ينهون دراسة برنامج الماجستير بالكليات غير التربوية التقدم للالتحاق بكلية للتربية كطريق ثان لتربية معلم المادة، وهم يدرسون فى هذا الطريق الذى نسميه بالإعداد للتابعى ذات البرنامج للتربوى المهنى الذى يدرسه زملاؤهم الذين اختاروا التخصص للعمل بالتعليم فى أثناء دراستهم (الإعداد التكاملى).

ويتكون البرنامج للمهنى من دراسة ٣٥ ساعة معتمدة يدرسها الطلاب (الإعداد التكاملى) مع دراستهم التخصصية، تختلف من جامعة إلى أخرى. ونعرض فيما يلى البرنامج التربوى الذى تقدمه جامعة هلسنكى، كما يوضحه للجدول الآتى:

جدول رقم (٣)

بنية البرنامج التربوى لتربية معلم المادة التخصصية بجامعة هلسنكى

الساعات المعتمدة	مكونات البرنامج
٢ ساعة معتمدة.	١- دراسات مدخلية للتدريس.
٩ ساعات معتمدة.	٢- الأسس الفلسفية والتاريخية للتعليم والتعلم.
١٥ ساعة معتمدة.	٣- الأسس النظرية والعملية لتدريس التخصص.
٧ ساعات معتمدة.	٤- مناهج البحث وبحوث تدريس التخصص.
٢ ساعة معتمدة.	٥- الأسس الاجتماعية للتربية.
٣٥ ساعة معتمدة	إجمالي عدد الساعات

ويبين الجدول السابق أن البرنامج التربوى يتكون من خمسة مكونات هى:

١- الدراسات المدخلية للتدريس:

وتتقسم دراسات المداخل للتربوية إلى قسمين، القسم الأول مدخل إلى طرق التدريس العامة، ومقدمة لتدرس التخصص. ويشمل كل قسم من القسمين

المذكورين دروساً، ومجموعات عمل وحلقات مناقشة، ودراسة أديبات التخصص.
وتنظم دراسات طرق التدريس وفقاً لطبيعة المادة التخصصية.

٢- دراسات للأسس الفلسفية والتاريخية للتعليم والتعلم والأسس الاجتماعية للتربية.
وترتبط هذه الدراسات بدراسات أصول التربية، ويدرسها جميع الطلاب بصرف
النظر عن تخصصهم. وتتضمن هذه الدراسات الأصول النفسية والاجتماعية
والفلسفية والتاريخية للتربية، وأسس التربية الخاصة، ومهارات التفاعل وطرق
تعليم الكبار.

٣- الأسس النظرية والعملية لتدريس التخصص:

ويتضمن هذا المكون دراسات في تدريس التخصص الأكاديمي للطلاب
الذي يدرسه في الكلية التي التحق بها، وملف الإنجاز العملي، والتدريب العملي.
وبناء على ذلك تشمل موضوعات الدراسة تخطيط التدريس، والاتجاهات العالمية
في تطوير تعليم التخصص، ووضع هذا التخصص في برامج الدراسة بالتعليم قبل
الجامعي وعلاقتها بالمواد الأخرى.

ويتعلم الطلاب من خلال ملف الإنجاز (Portfolio) كيف يفكر ويتأمل
نموه الشخصي وتقدمه في البرنامج، ويتم ذلك بإشراف من هيئة التدريس.

وأما عن الدراسات العملية أو التدريب، فإنها تركز على التدريس الطلابي،
وتخطيط التدريس وتقويمه. وينقسم التدريب إلى تدريب أساسي من خلال قيام
الطلاب بالتدريس في المدارس ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية بها، وتدريس
متقدم يعتبر مرحلة هامة لاستقلال الطالب واعتماده على نفسه، ليكون شخصية
المعلم الناجح.

٤- مناهج البحث وبحوث تدريس مادة التخصص:

ويلاحظ أن الطلاب يدرسون مناهج البحث في التخصص بالكليات التي
التحقوا بها. وهم في كلية التربية يطبقون هذه المناهج بالإضافة إلى مناهج البحث
التربوي في التطبيق التعليمي والممارسات التدريسية.

وتحرص الكلية على أن يتم البحث العلمى فى مجال استراتيجيات التدريس وطرقه من خلال مجموعات وفى إطار حلقات المناقشة، على مدى فصلين دراسيين، يعرض فيهما الطلاب خطط بحوثهم ويناقشون خطط بحوث غيرهم فى إطار إشراف علمى من أعضاء هيئة التدريس.

إعداد معلمى رياض الأطفال:

وقد تم تصميم برنامج إعداد معلمى رياض الأطفال فى ضوء برنامج معلم الفصل، ولذلك فإن هناك تقارباً واضحاً بين البرنامجين. ومن ثم فإن المكون التربوى العام واحد بينهما يقدم بما يعادل ٣٥ ساعة معتمدة، تنتج للطلاب استكمال دراساتهم للحصول على درجة الماجستير إذا ما قرروا ذلك.

ويوضح الجدول الآتى بنية الدراسة لبرنامج تربية معلمى رياض الأطفال.

جدول رقم (٤)

البنية العامة لبرنامج تربية معلم رياض الأطفال

عدد الساعات المعتمدة	مكونات البرنامج
٣٥ ساعة معتمدة	١- الدراسات التربوية، مع التركيز على الطفولة المبكرة.
٣٥ ساعة معتمدة	٢- دراسات تربوية متعددة المجالات للطفولة المبكرة.
٢٧ ساعة معتمدة	٣- الدراسات النفسية والاجتماعية والعملية.
١٥ ساعة معتمدة	٤- دراسات للتخصص الفرعى.
٨ ساعات معتمدة	٥- دراسات اللغة والتواصل.

ويلاحظ أن هناك تقارباً كبيراً بين بنية برنامج إعداد معلم الفصل وبرنامج تربية معلم رياض الأطفال.

ويمكن هذا البرنامج المتقدم للطالب/ المعلم المتخصص للتعليم والتربية برياض الأطفال الذى ينتهى بالحصول على درجة البكالوريوس، هذا الطالب للالتحاق ببرنامج الدراسة لدرجة الماجستير.

ثمة ملامح وأسس عامة لبرنامج تربية المعلمين فى فنلندا تتلخص فيما يلى:

١- أن هذه البرامج كلها برامج جامعية تقدم بجامعة فنلندا الثمانية كلها، لتربية المعلمين لجميع مراحل التعليم الأساسى والثانوي، وكذلك لمعلمى الروضات، وهى

بالتالى برامج أكاديمية.

٢- أن برامج تربية المعلم بالجامعات تعد المعلمين لجميع التخصصات، بحيث تشمل التخصصات الاجتماعية والأدبية والعلمية. كما تشمل تخصصات الاقتصاد المنزلى والتكنولوجيا والأشغال اليدوية والتربية الرياضية.

٣- أن هناك معاهد متخصصة لإعداد معلمى الفنون البصرية والتربية الموسيقية.

٤- أن جميع المعلمين لكافة المراحل التعليمية والتخصصات يدرسون فى برامج للحصول على درجة الماجستير، ويبلغ عدد الساعات المكتسبة ١٦٠ ساعة، كما تبلغ مدة للدراسة من أربع سنوات ونصف إلى خمس سنوات ونصف.

٥- أن برنامج تربية معلمى رياض الأطفال تنتهى بالحصول على درجة البكالوريوس بعد دراسة ١٢٠ ساعة مكتسبة على مدى ثلاث سنوات دراسية بالجامعات.

٦- أن إعداد معلمى التعليم الفنى يتم فى الجامعات، وكليات إعداد معلمى التعليم الفنى، ومعاهد متخصصة أخرى.

٧- أن البرنامج الدراسى لتربية المعلم قبل الخدمة يتضمن مكونا تربويا يبلغ ٣٥ ساعة مكتسبة، يمثل مكونا محوريا إجباريا لجميع البرامج، باستثناء برنامج معلمى رياض الأطفال، التى تزيد فيها هذه الساعات.

٨- أن توحيد المكون التربوى، يتيح للطلاب المعلم إمكان تعديل تخصصه من معلم فصل إلى معلم مادة أو العكس.

٩- أن المحتوى المكون للبيداجوجى التربوى الإجبارى يتصف بأنه مكون عام، يؤهل للتخصص فى مهنة التعليم، وتنمية الطلاب، وهو يشمل طرق التدريس العامة والخاصة، وعلم النفس التربوى وعلم الاجتماع التربوى.

١٠- أن البرامج الدراسية لتربية المعلم تحقق تكامل النظرية والتطبيق بما يمكن المعلم من حل المشكلات التى تواجهه وتولجها طلابه، على أساس من المعرفة النظرية والممارسات الميدانية.

١١- أن ثمة اهتماما واضحا فى برامج تربية المعلم فى فنلندا بمفهوم ومبدأ تربية المعلم المعتمدة على البحوث، من أجل تكوين معلم على درجة عالية من الكفاءة، يمتلك كفايات مهنية متقدمة.

ويحقق هذا المدخل الهام تربية المعلم تربية علمية شاملة ومنظومية، وتركز على عمليات التفكير، التي ينبغي أن يتمكن المعلم منها ويتميز بها، باعتبارها المحك الموضوعي للبحث العلمي. كما يحقق أيضا لكتساب القدرات اللازمة لصنع واتخاذ القرارات التربوية والتعليمية، على أساس من الرشد والعقلانية.

تربية المعلم في أثناء الخدمة في فنلندا:

تقدم برامج تربية المعلم في أثناء الخدمة في فنلندا عن طريق الجامعات للفنلندية، ومؤسسات عديدة أخرى، منها نقابات وروابط المعلمين.

وتحدد السلطات التعليمية فترات زمنية لمعلمي المدارس الشاملة الإلزامية والمدارس الثانوية كفترات أو أيام لحضور البرامج التدريبية سنوياً، وفق نظام اختياري للتدريب، تقدمها الجامعة المفتوحة، وفصول التعليم والتدريب صيفاً، لكن ثمة افتقار إلى استراتيجية منظومية للتدريب في فنلندا. ورغم ذلك فإن مؤسسات ومعاهد التعليم المستمر تقدم بوفرة برامج للتنمية المهنية، يلتحق بها المعلمون بأعداد كبيرة ويشكل تطوعى لتنمية مهاراتهم المهنية.

الفصل الرابع

نظم تربية المعلم فى المملكة المتحدة وفرنسا ورومانيا

نعرض فى هذا الفصل لنظم تربية المعلم فى ثلاث دول مختلفة ثقافياً واجتماعياً بالدرجة الأولى، هى المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وشمال أيرلندا، والجمهورية الفرنسية، وجمهورية رومانيا.

وأما عن المملكة المتحدة، التى تشمل إنجلترا واسكتلندا وويلز وشمال أيرلندا، فإنها نمط وحدها فى تربية المعلمين، تتنوع مؤسساتها وتختلف ما بين كليات جامعية وكليات للتعليم العالى، ومدارس للدراسات العليا، يعد كل منها المعلمين وفق نظامه ورؤيته فى إطار من الحرية الأكاديمية والاستقلال الإدارى، وإن كان ثمة مظلة تضع الإطار العام للمنظم الذى يضع المستويات المعيارية ويحقق التقارب الممكن بين النظم.

وأما عن فرنسا بلد مدارس النورمال العادية، ومدارس النورمال أو مدارس الأساتذة العليا، التى انتشرت فى أوروبا كنموذج متفرد وفى الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية نشأتها واهتمامها الفعلى بالتعليم وتربية المعلمين، فإنها استحدثت نموذجاً جديداً بديلاً عن كليات التربية ومدارس النورمال العادية تمثل فى إنشاء للمعاهد الجامعية لتكوين المدرسين IUFM، وأبقت على تراث تاريخى متميز خرج من عباءته مفكرون وقادة، وهو مدارس النورمال العليا. لكن ثمة قلق وضيق من هذه المعاهد الجديدة، ودعوات عديدة للعودة عنها.

وأما عن رومانيا، وقد كانت إحدى دول الكتلة الشرقية التى كان يتزعمها الاتحاد السوفيتى، وكانت غارقة فى بحر الشيوعية، ثم عادت إلى الحظيرة الأوروبية نافضة عن كاهلها غبار الشيوعية والاستبداد، فقد اهتمت بتطوير تعليمها وأخذت طريقها نحو تطوير التعليم العالى فى إطار إعلان بولونيا. وتقدم جامعة بوخارست نموذجاً مغايراً لتربية المعلم فى رومانيا.

وهذه الدول الثلاث قد وفقت أوضاعها بشكل كبير مع إعلان - ثم عملية - بولونيا التى أسست منطقة للتعليم العالى فى إطار السعى لأوروبا الموحدة وخلق مواطنة أوروبية.

نظام تربية المعلم ومؤسساته فى المملكة المتحدة

المملكة المتحدة كانت - ولا تزال - دول عظمى، سياسيا واقتصاديا وعلميا وتكنولوجيا. إذ إنها من القوى السياسية الكبرى، ذات التأثير عالميا، وداخل الاتحاد الأوروبى. وهى أيضا من الدول الصناعية الكبرى، ذات الاقتصادات القوية.

والمملكة المتحدة تشمل إنجلترا واسكتلندا وويلز وشمال أيرلندا، ويتوسع سكانها ما بين سكان بيض أصليين ومهاجرين من أنحاء العالم، يعيشون جو الحرية والديمقراطية الحقيقية، بل إنها أم الديمقراطيات ومنبعها فى العالم.

والتعليم خدمة قومية تدار محليا، وتوفر الدولة التعليم الإلزامى، حتى سن السادسة عشرة مجانا، مجانية حقيقية، لا يتحمل الطالب أية رسوم من أى نوع، بل تقدم له كل مستلزمات تعليمه بلا مقابل نهائيا، بل ربما كذلك يتلقى أسرته دعما، حتى يكون الإلزام واقعا حقيقيا.

يتكون السلم التعليمى الرسمى، من مدرسة ابتدائية من سن الخامسة إلى سن الحادية عشرة، إما فى مدرسة واحدة أو فى مدرستين الأولى مدرسة الطفل Infant، والثانية مدرسة الصغير Junior. ومدرسة ثانوية تمثل الحلقة الأولى من التعليم الثانوى، حتى سن السادسة عشرة، حيث يتقدم لامتحان الشهادة العامة للتعليم الثانوى GCSE، التى ينتهى التعليم الإلزامى بها. وهى بذلك أول شهادة يحصل عليها الطالب فى حياته للتعليمية.

ويتقدم الطالب الذى يريد أن يكمل تعليمه للالتحاق بالجامعة للدراسة إما بذات المدرسة الثانوية الحكومية بالمجان، وإما بمدرسة أخرى تعادلها، يدرس بها حتى سن الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة، ضمن مؤسسات التعليم الإضافى متحلا تكاليف دراسته، يتقدم بعدها للحصول على الشهادة العامة للتعليم الثانوى، المستوى المتقدم A level. ونتيح له هذه الشهادة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالى، وبخاصة منها الجامعات.

ويستخدم مصطلح التعليم الإضافى Further Education الذى ذكرناه

ليشير إلى التعليم بعد المرحلة الثانية الإلزامية فى مؤسسات تعليمية غير جامعية. وتشمل مؤسسات التعليم الإضافى أو العالى البوليتكنيك، وكليات ذات أسماء متنوعة منها كليات التعليم الإضافى، وكليات التكنولوجيا والكليات الفنية وكليات التجارة وكليات الفنون والكليات الزراعية وغير ذلك.

وتتلقى هذه المؤسسات دعماً مالياً مباشراً من الحكومة المركزية والمحلية، وهناك عدد من الكليات المستقلة مثل كليات السكرتارية.

وتعتبر الجامعات مؤسسات قومية يلتحق بها الطلاب من أنحاء المملكة المتحدة ويبلغ عدد الجامعات الموجودة حالياً ضعف عدد الجامعات التى كانت موجودة عام ١٩٣٩ تقريباً، وفى إنجلترا وويلز توجد ٣٥ جامعة وثمانى جامعات فى اسكتلندا، كانت سبع عشرة جامعة فى إنجلترا وويلز، وخمس جامعات فى اسكتلندا.

كما تعتبر الجامعات مراكز للبحوث ومؤسسات للتعليم فى آن واحد، ويشغل أكثر من نصف طلاب الدراسات العليا بالبحث للحصول على الدرجات العليا كالماجستير والدكتوراه.

أما بالنسبة للجامعة المفتوحة فقد بدأت تقدم مقرراتها عام ١٩٧١، ومعظم طلابها يزيد عمر الواحد منهم عن ٢١ سنة، وليست هناك مؤهلات أكاديمية محددة للالتحاق بالجامعة، ويتم التدريس بها عن طريق الإذاعة والتلفزيون.

وهناك طريقان لدخول مهنة التعليم فى إنجلترا وويلز.

أولهما: لهؤلاء الذين حصلوا على مؤهلات جامعية، أو عالية كشهادة الكالوريوس فى الآداب B.A أو البكالوريوس فى العلوم BSC، أو البكالوريوس فى الإنسانية، أو غير ذلك وفى إمكان هؤلاء دراسة برنامج للحصول على شهادة التربية المعروفة بـ Post Graduate Certificate in Education وهى شاملة الدبلوم فى التربية. وتمنح هذه الشهادة لأقسام التربية بالجامعات من جهة، أو كليات التربية أو أقسام التربية فى البوليتكنك، أو كليات التعليم العالى من جهة أخرى.

ثانيهما: لهؤلاء الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم العالي بعد من ترك المدرسة وهو ١٨ سنة. والمقررات التي يدرسها هؤلاء الطلاب تؤدي بهم إلى الحصول على درجة البكالوريوس في التربية مع الشرف بعد دراسة ٤ سنوات.

وقد حددت وزارة التربية الشروط المطلوبة فيمن يتوقع أن يقبلوا بالكليات التي تعد المعلم من غير المؤهلين تأهيلا عاليا إذ يجب عليهم الحصول على الشهادة العامة للتعليم الثانوي "الثانوية العامة" GCSE المستوى المتقدم A. Level

وتعد كليات التربية معلم المدرسة الثانوية، ومعلم المدرسة الابتدائية جنباً إلى جنب دون تمييز كما هو الحال في مصر.

اعتماد نظم إعداد المعلم (البرامج والإمكانات البشرية والمادية):

بعد انتهاء إشراف السلطات المنطقية لإعداد المعلم Area Training Organizations عام ١٩٧٥ ساند دور للتنسيق بين كليات التربية إلى المجالس الاستشارية الإقليمية R.A.C. فهناك عدد من المجالس في أنحاء إنجلترا تعود إليها كليات التربية إذا أرادت إدخال مقررات أو برامج جديدة، وبعد عرض الأمر على المجلس الذي تقع الكليات في اختصاصه وموافقته، تبدأ الكلية في إعداد المناهج وإرسالها إلى الهيئة التي تصدق على مقررات ومناهج الكلية.

وكانت للجامعات تنفرد بالإشراف على كليات التربية في ظل السلطات المنطقية لإعداد المعلم وبعد انتهاء إشراف هذه السلطات أصبحت الموافقة على المقررات من اختصاص وكالة للتدريب والتطوير للمدارس Training and Development Agency For Schools (TDA) أنشئت بدلاً من مجلس المنح الوطنية الأكاديمية CNA، الذي أنشئ بأمر ملكي عام ١٩٦٤، باعتباره الجهة الرئيسية في المملكة المتحدة التي تخدم التعليم العالي في القطاع غير الجامعي، وليقتضى على احتكار الجامعات وسيطرتها على التعليم العالي، وتلخص هدف هذا المجلس في العمل على تقديم التربية والتعليم، والمعرفة والفنون عن طريق الموافقة على المقررات والمناهج والامتحانات والدرجات الأكاديمية.

وقد اعتبر المجلس الوطنى الأكاديمى هيئة تمنح للدرجات العلمية فى المملكة المتحدة، وتزايد عدد الكليات التى صدق على مقرراتها باستمرار ومستوى الدرجات التى يصدق عليها المجلس يمكن مقارنتها بتلك الدرجات الجامعية التى تمنحها الجامعات، وتم ذلك عن طريق التصديق الجاد على المقررات، الموافقة على الممتحنين الخارجيين، وهذه للمقارنة معترف بها من الجامعات نفسها، والروابط المهنية وعن طريق المؤسسات التى توظف للخريجين.

وتعتبر وكالة التدريب والتطوير للمدارس الوكالة القومية والقطاع الرسمى المعترف به المسئول عن تدريب وتنمية للقوى العاملة بالمدارس. وتتمثل رؤية هذه الهيئة فى تطوير البشر العاملين (معلمين وغيرهم) وتحسين حياة الصغار (من التلاميذ). وهى ليست - تنظيمياً - جزءاً من وزارة التعليم الإنجليزية.

وتقوم الوكالة بدور مركزى فى تدعيم القوى البشرية العاملة لمساعدة الأطفال والشباب لتحقيق المخرجات الخاصة بكل طفل فى كل مرحلة.

وتعمل الوكالة مع الوزارة لضمان ما يلى:

١- جودة عالية للتعليم والتعلم فى كل فصل، عن طريق ضمان توفير دعم كاف للمعلمين الجدد والتنمية المهنية الفعالة المستمرة.

٢- إصلاح مستمر للقوى العاملة فى المدارس لضمان توظيف فعال لهيئة التدريس تلبي الاحتياجات المحلية للمعلمين والمدارس والأطفال لتحقيق الفوائد المرجوة.

٣- التعاون اللصيق - والتكامل - بين المدارس والخدمات الأخرى التى تقدم للأطفال والشباب، لتلبية احتياجات الأطفال والأسر.

٤- للتدعيم من أجل التنمية للتعليمية.

المستويات المعيارية للوكالة:

وقد وضعت هذه الوكالة مستويات معيارية مهنية تساعد على إعداد المعلم

وتنميته المهنية، تعطى المجالات الآتية:

١- وضع المعلم للمؤهل حديث العمل.

٢- المعلم الذى أنهى برنامج التدريب عقب التخرج.

٣- المعلم صاحب الخبرة.

٤- المعلم المتميز.

٥- المعلم ذو المهارات المتقدمة.

وقد تم تنظيم هذه المستويات المعيارية فى أقسام ذات علاقات متداخلة،

هى:

١- الأداء المهني.

٢- المعرفة والفهم المهني.

٣- المهارات المهنية.

وهذه المعايير ملزمة للمعلمين والمدارس وهيئات الإعداد وهيئات التنمية

المهنية.

وقد نص القانون على أن وكالة التدريب والتطوير للمدارس TDA تختص
باعتقاد الكليات التى تقدم برامج لإعداد المعلم قبل الخدمة
Initial Teacher Training ITT فى ضوء المستويات المعيارية التى وضعتها
للوزارة.

ونص القانون كذلك على أن كافة مقمى هذه البرامج مطالبون بالحصول
على الاعتماد، حتى يحصلوا على التمويل الحكومى، والتصريح لهم بتنظيم البرامج
لإعداد المعلمين للحصول على وضع المعلم المؤهل وبمنح الاعتماد للمؤسسة التى
تستوفى كافة الشروط وتحقق كافة المستويات المعيارية، والتى يمكن تلخيصها فى
تصميم برامج الإعداد وفق متطلبات وزارة التربية، والتى تتيح للمعلم فرصة
للحصول على وضع المعلم المؤهل، وفقا لما أصدره المجلس فى الوثيقة المعنونة:
المستويات المعيارية لوضع المعلم المؤهل، ومتطلبات إعداد المعلم قبل الخدمة،
والوثيقة الإرشادية لها.

وقد اهتمت الوكالة TDA باستشارة كافة مؤسسات التعليم للعالى والمدارس

لتقديم مقترحاتهم لتنفيذ عملية التصديق والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، بما تتضمنه من تأهيل أعضاء هيئة التدريس في مجال إطار عمل المؤهلات NQF. وقد بدأت الوكالة اعتباراً من خريف ٢٠٠٩ في اعتماد هذه المؤسسات، التي قد تكون كليات جامعية، أو كليات للتعليم الإضافي والعالي خارج الجامعات. وقد أكدت وزارة التعليم على أنه من الضروري أن تكون هناك شراكة بين هذه المؤسسات والمدارس، على أن تكون هذه المؤسسات مسئولة عن إعداد المعلم، ويتولى المدارس اختيار وتدريب وتقييم المتربين.

أما عن إعداد المعلمين المرتكز على المدارس School-Centred Initial Teacher Training (SCTTT) فإنه ينفذ داخل المدارس، وهي التي تصمم برنامج التدريب، وتنظم تنفيذه، بالتعاون مع الكلية. ويقوم المجلس TDA بتمويل تكلفته.

وتتبنى الوكالة TDA مدخل إعداد المعلم قبل الخدمة لمبنى على التوظيف، Employment Based Teacher Training.

ويتضمن هذا المدخل التطويري ثلاثة برامج، هي:

أ - برنامج المعلم المعد إعداداً تتابعياً.

ب - برنامج المعلم المسجل.

ج - برنامج إعداد المعلم لما هو وراء البحار.

د - برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة وفق النظام التكاملي.

ويوضع كل برنامج من هذه البرامج في ضوء المستويات المعيارية لوضع المعلم المؤهل QTS ومتطلبات إعداد المعلم قبل الخدمة التي تلتزم بها الوزارة ومؤسسات الإعداد.

ويشترط فيمن يلتحق بهذه البرامج أن:

أ - يكون حاصلاً على الدرجة الجامعية الأولى، باستثناء البرنامج الثالث.

ب - يقضى فترة التدريب تحت الاختبار كمعلم غير مؤهل، في إحدى المدارس

الحكومية، أو الخاصة، أو أية مؤسسة للتعليم الإضافى.

ويتلقى المعلم خلال فترة تدريبه مكافأة مالية شهرية.

وقد وضعت الوكالة TDA المستويات المعيارية للتوظيف، لتدعيم التعليم

والتعلم فى المدارس. National Occupational Standards for Supporting Teaching and Learning in Schools.

وحدد الهدف الرئيسى لهذه المستويات المعيارية فى الارتقاء بالعملية

التعليمية داخل المدارس فى إنجلترا واسكتلندا وويلز وشمال أيرلندا عام ٢٠٠٧.

وقد تم عرض هذه المستويات المعيارية على العديد من الهيئات وتحكيميا، للوقوف

على أنها تعكس الأدوار الوظيفية لجميع أعضاء هيئة التعليم. كما تم مشاركة

الممارسين وجهات توظيف المعلمين فى فحصها لضمان أنها مستويات معيارية

عملية، وذات صلة بما يدور فى المدارس فعلياً، وما ينبغي أن تتجه المدارس إليها

قريباً، فى إطار مجهودات التطوير.

وهذه المستويات المعيارية القومية، هى عبارات تتناول الكفايات الخاصة

بالممارسات الجيدة، وتهدف إلى قياس مخرجات الأداء المدرسى، وهى أيضاً تصف

أساساً ما يحتاجه الناس ليكونوا قادرين على عمله، وكذلك ما يجب أن يعرفوه

وفهمونه عن عملهم ووظائفهم.

المستويات المعيارية للتوظيف:

وقد بلغ عدد هذه للمستويات المعيارية التى تم وضعها ٦٩ مستوى معيارياً،

لكل منها مؤشرات وعلاماته المرجعية، نفترض أن يقوم المعلم بما يلى:

- ١- يقدم الدعم لأنشطة التعلم
- ٢- يدعم نمو الأطفال.
- ٣- يساعد على تحقيق أمان الأطفال
- ٤- يسهم في العلاقات الإيجابية
- ٥- يقدم الدعم الفعال للزملاء.
- ٦- يدعم الأنشطة اللغوية والحسابية.
- ٧- يدعم استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التعليم والتعلم.
- ٨- يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتدعيم تعلم التلاميذ.
- ٩- يلاحظ ويكتب تقارير عن أداء الطلاب.
- ١٠- يدعم لعب الأطفال وتعلمهم.
- ١١- يسهم في دعم الطفل ثلاثي ومتعدى اللغات.
- ١٢- يدعم الأطفال ذوي الإعاقات والقدرات التعليمية الخاصة.
- ١٣- يسهم في تسهيل حركة الأفراد غير القادرين.
- ١٤- يدعم الأفراد خلال فترات لعلاج.
- ١٥- يدعم لعب الأطفال والشباب.
- ١٦- يحسن عرض الدروس.
- ١٧- يستخدم المقاييس والاختبارات التربوية.
- ١٨- يدعم أنشطة تعلم التلاميذ.
- ١٩- ينمي المولك الإيجابي.
- ٢٠- ينمي ويطور العلاقات الإيجابية.
- ٢١- يدعم تنمية وفاعلية فرق العمل.
- ٢٢- يتأمل الممارسات والتطبيقات وينميها.
- ٢٣- يخطط وينفذ ويقوم أنشطة التعلم تحت إشراف المعلم المتعاون.
- ٢٤- يسهم في تخطيط وتقديم أنشطة التطعيم والتعلم.
- ٢٥- يدعم التنمية اللغوية.
- ٢٦- يدعم التنمية الحسابية.
- ٢٧- يدعم تنفيذ منهج السنوات الأولى للتعليم.
- ٢٨- يدعم التطعيم والتعلم في مجالات المناهج.
- ٢٩- يلاحظ ويطور أداء التلاميذ ونموهم.
- ٣٠- يسهم في تقييم للتعليم.
- ٣١- يعد ويخلق بيئة التعلم الفعال.
- ٣٢- يطور انتقال التعلم من مصادر خارجية.
- ٣٣- يقدم الدعم لأكشطة اللغة والحساب لتمكين التلاميذ من ولوج المنهج الواسع.
- ٣٤- يدعم التلاميذ الموهوبين والمبدعين.
- ٣٥- يدعم التلاميذ ثلاثي اللغة ومتعدى اللغات.
- ٣٦- يقدم الدعم لهم لتطوير تعليمهم وتعلمهم.

- ٣٧- يسهم فى منع وإدارة للتحديات السلوكية للأطفال والشباب.
- ٣٨- يساعد التلاميذ ذوى الاحتياجات التفاعلية والتواصلية.
- ٣٩- يدعم الأطفال غير القادرين وذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم.
- ٤٠- يدعم التلاميذ ذوى الاحتياجات التعليمية والمعرفية.
- ٤١- يدعم التلاميذ ذوى الاحتياجات النمو فى السلوك والعاطفة والاجتماعى.
- ٤٢- يدعم التلاميذ ذوى الاحتياجات البدنية والحسية.
- ٤٣- يساعد فى إدارة العملية الطبية.
- ٤٤- يعمل مع الأطفال والشباب ذوى المتطلبات الإضافية لتلبية احتياجاتهم الشخصية للدعم.
- ٤٥- تطوير الأطفال لاحتلال وضع أفضل فى حياتهم.
- ٤٦- يعمل مع الصغار والشباب لحماية رفاهتهم.
- ٤٧- يمكن الشباب من أن يكونوا مواطنين إيجابيين.
- ٤٨- يساعد الشباب لاقتحام المشكلات واتخاذ مواقف حيالها.
- ٤٩- يدعم الأطفال والشباب خلال فترات انتقالهم التنمائية.
- ٥٠- يسهم فى تحسين الأنظمة المدرسى.
- ٥١- ييسر تعلم الأطفال والشباب ونموهم من خلال المتابعة.
- ٥٢- يدعم الأطفال وأسرهم من خلال الزيارة المنزلية.
- ٥٣- يقود أنشطة خارج المنهج.
- ٥٤- يخطط ويدعم اللعب الموجه ذاتيا.
- ٥٥- يسهم ويحتفظ بسجلات للطلاب.
- ٥٦- يسهم ويحتفظ بمصادر للمنهج.
- ٥٧- ينظم ويغطي غياب زملائه.
- ٥٨- ينظم ويشرف على أنشطة الرحلات والمهارات.
- ٥٩- يشرف على الزيارات الخارجية للطلاب والأنشطة.
- ٦٠- يتصل بالآباء والأمس.
- ٦١- يقدم المعلومات التى تساعد على رسم السياسات وتحسين الممارسات.
- ٦٢- يطور ويحافظ على علاقات عمل مع الممارسين الآخرين.
- ٦٣- يقدم القيادة فى نطاق مسؤولياته.
- ٦٤- يقدم القيادة لفريق العمل الذى يضمه.
- ٥- يراجع الأداء فى فريقه.
- ٦٦- يقود ويدعم أنشطة التطوعية.
- ٦٧- يتيح فرص التعلم للزملاء.
- ٦٨- يدعم المتعلمين من خلال التدريب فى مكان العمل.
- ٦٩- يدعم لكتساب الكفايات فى مكان العمل.

مجلس التدريس العام:

كما أنشئ مجلس التدريس العام General Teaching Council، كهيئة مهنية للتعليم تابعة للوكالة TDA، يعمل على تحسين التعليم والتعلم.

وقد وضع المجلس ميثاق السلوك والممارسة للمعلمين المسجلين العاملين، وهو يحدد توقعات المجتمع من المعلمين، باعتبار أنهم ذوى تأثير هام ومعترف به

على تنمية الأطفال والشباب الذين يعلمونهم، ويعكس الميثاق المستويات لمعيارية التي ينبغي أن تتوفر في المعلم - ويتضمن الميثاق المبادئ الثمانية الأساسية للسلوك والممارسة وهي:

- ١- أن يضع في الاعتبار نمو وتقدم الأطفال والشباب الأمل أولاً.
- ٢- أن يتحمل المسؤولية اللازمة للحفاظ على جودة أدائه التعليمي.
- ٣- أن يساعد الأطفال والشباب المتعلم ليصبحوا متعلمين واثقين وناجحين.
- ٤- أن يحرص على احترام التنوع، وينمي الجودة.
- ٥- أن يسعى بجدية لإقامة شراكة - منتجة مع الآباء وأصحاب العمل.
- ٦- أن يعمل كعضو في فريق كبير بالمدرسة.
- ٧- أن يتعاون مع الزملاء المهنيين.
- ٨- أن يسعى لأن يكون أميناً ويحقق التكامل وثقة الرأي العام في مهنة التعليم.

ويتم التقدم للتأهيل ببرامج إعداد المعلم في إنجلترا، وفق للنظام التابع عن طريق هيئة التسجيل لبرامج إعداد المعلم The Graduate Teacher Training Registry (GTR) كهيئة للقبول بتقديم إليها الطلاب للتأهيل بالبرامج التي تتطلب التفرغ أو الدراسة بعض الوقت، وهذه البرامج تعتبر برامج للدراسات العليا تشمل:

- أ - الجامعات والكليات بإنجلترا.
- ب-الجامعات والكليات في ويلز.
- ج - الجامعات والكليات في اسكتلندا.

ويتضمن البرامج التي يتضمنها مشروع هذه الهيئة التدريب للتعليم في المدارس الابتدائية والثانوية، وكليات التعليم الإضافي. ويلتحق حوالي ٢٥ ألف طالب/ معلم ببرامج إعداد المعلم على مستوى الدراسات العليا من خلال هذه الهيئة.

ويحصل الطلاب الذين يدرسون في هذه البرامج، وينجحون في امتحاناتها، وضع المعلم المؤهل QTS، التي تؤهل للتدريس بالمدارس العامة في إنجلترا

وويلز واسكتلندا.

أما بالنسبة للطلاب الذين يرغبون الالتحاق ببرامج إعداد المعلم، وفق النظام التتابعى على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، فإنهم يتقدمون من خلال UCAS، والذي تشمل خدماته كل جامعات وكليات المملكة المتحدة.

وضع المعلم المؤهل (QTS):

ويتطلب الحصول على وضع المعلم المؤهل، الذى يمنحه المجلس العام للتدريس فى إنجلترا توافر مايلى:

١- إتمام فترة إعداد، إما لمدة عام بالحصول على الشهادة العليا فى التعليم PGCE بعد دراسة فى إحدى الكليات أو المعاهد الجامعية للتربية، وهو ما يعرف بالتدريب الأولى للمعلم ITT.

٢- إتمام فترة التدريب لمدة عام (الامتياز)، المصممة بعام المعلم الجديد المؤهل NQT، وهو العام الأول للتوظيف كمعلم بالمدارس، وذلك خلال ثلاث سنوات من الحصول على الدرجة.

٣- النجاح فى اختبارات مهارات QTS فى القراءة والرياضيات وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات بعد الحصول على المؤهل ITT، ويمكن دخول هذه الامتحانات فى مراكز الامتحانات المعتمدة.

وقد وسعت كليات التربية فى إنجلترا نظرتها لمفهوم العمل التربوى، بتقديم برامج متنوعة، بجانب بكالوريوس للتربية، مثل بكالوريوس الآداب BA، وبكالوريوس العلوم BSC فى تخصصات مختلفة وجهة نظرهم فى هذا التوسع أن برامج إعداد المعلمين لا يجب أن تتم بمعزل عن إعداد الأفراد للمهن الأخرى. لأن هذه الفواصل ليست موجودة بالكلية على مستوى عال.

ومن ناحية ثالثة فإن ذلك يضمن للكلية البقاء إذا ما قل عدد طلاب بكالوريوس التربية، الأمر الذى قد يؤدى إلى إغلاق الكلية، أو دمجها مع كليات أخرى كما يحدث كل عام طبقا لتعليمات الحكومة بسبب انخفاض نسبة المواليد

وضغط الاتفاق.

كما يلاحظ أن كليات التربية وأقسام التربية تعد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية في نفس الكلية، وكليات التربية تمنح درجة البكالوريوس في التربية وهي درجة علمية تمنحها الجامعات. وهذه الدرجة تمنح عادة بعد دراسة ٣ سنوات للحصول على المستوى العادى أو ٤ سنوات للحصول على الدرجة مع الشرف كما تمنح شهادة الـ PGCE بعد الحصول على البكالوريوس كما أن عددا كبيرا من كليات التربية تمنح درجة الماجستير في التربية.

كما تمنح الكليات درجة الماجستير فى العلوم M.SC ويصدق على درجاتها هيئة التريب والتمية للمدارس TDA وهناك كليات أخرى تمنح هذه الدرجات.

ولقد ذكرنا من قبل أن هناك طريقين لدخول مهنة التعليم والتدريس بالتعليم الثانوى والابتدائى (معلم الفصل ومعلم للمادة) ورياض الأطفال. أولهما: لهؤلاء الذين حصلوا على مؤهلات جامعية أو عالية (النظام التتابعى)، ثانيهما: للطلاب الذين يلتحقون بالتعليم العالى بعد الحصول على الشهادة العامة في التربية المستوى المتقدم (الثانوية العامة) (النظام للتكامل)، ونعرض فيما يلى لهذين النظامين.

١- النظام التتابعى:

تمنح الكثير من مؤسسات إعداد المعلم للشهادة العالية في التربية PGCE ويقبل للحصول على هذه الدرجة الطلبة الذين أتموا تعليمهم للجامعى أو للعالى أى الذين حصلوا على درجة البكالوريوس في الآداب أو العلوم أو الإنسانية، ثم أراحو أن يعدوا أنفسهم لمهنة التدريس.

ولا يلتحق للطالب بالدراسة إلا بعد النجاح في اختبار شخصى انتقائى، يجرى بمعرفة قسم أو كلية للتربية بالجامعة وعادة ما تتم هذه المقابلة للشخصية خلال العام الأكاديمى السابق على عام الالتحاق، والدراسة في هذه الدرجة عبارة

عن مقررات فى الإعداد المهنى والتربوى للطلاب المؤهل تأهيلا عاليا ليتخصص فى التدريس.

إن عدد الطلاب الذين يقبلون الحصول على هذه الشهادة عادة ما يكون صغيرا. والطلاب يوزعون على التخصص إما للتعليم الابتدائى وإما المتوسط وإما الثانوى.

ويلاحظ بجانب قلة عدد الطلاب الذين يلتحقون بهذه الدرجة أن التخصص قد يكون للتعليم الابتدائى أو الثانوى أو العالى، وقد يكون للحضانة، وهذا يؤكد أنه لا فرق بين "إعداد المعلم للتعليم الثانوى أو العالى أو الابتدائى فى نوعية معهد الإعداد.

٢- النظام التكاملى:

ويتم فى كليات التربية. ويهنا هنا عرض لهذا النظام من خلال المحاور

الآتية:

- أهداف النظام:

يهدف نظام إعداد المعلم بكليات التربية إلى:

- ١- تربية الطالب المعلم أكاديميا ومهنيًا دون إنعزال عن المجتمع.
 - ٢- تنمية مستوى عال من المنافسة عد المعلم المبتدئ.
 - ٣- تربية معلمين ذوى ثقافة عريضة وعميقة لتكون لديهم القدرة على العمل فى ميادين تربوية مختلفة، وفى نفس الوقت يكونون متخصصين فى موضوعات بعينها.
 - ٤- تنمية فهم الميادين المختلفة للمعرفة - التى تتصف بميزات مهنية - من خلال الدراسة الأكاديمية ويمكن أن يتضمن ذلك:
- * فهم التنظيم المحدد أو المميز للمفاهيم الأساسية خلال كل ميدان من ميادين المعرفة.
 - * تعلم كيفية استخدام الطرق المختلفة للبحث.

- * اكتساب إدراك واسع من خلال فهم مفاهيم الاتصال.
- * تنمية بعض الصفات العقلية كال تفكير المنطقي والنقدى والخيال البناء والحكم والتحليل والاستقلال وصلة كل بنواحى المعرفة.
- ٥- من خلال الدراسة الأكاديمية تنمية فهم النظرية التربوية التى يمكن أن تساعد على الحكم المهنى والتطبيقى.
- وفى هذا الميدان من ميادين المنهج يكون التركيز على:
 - أ - فحص أسس وضع وتخطيط المنهج والتقويم المدرسى.
 - ب- فهم العوامل التى تؤثر على نمو الأطفال.
 - ج- اكتساب الوعى الحساس للعلاقات الديناميكية بين المدرسة والمجتمع.
 - د - بناء المعرفة والاتجاهات التى يمكن أن تمكن التلاميذ من فهم المتطلبات والضغوط التى تنمو من جوانب الصناعة لمتقدمة والمجتمع الديمقراطى.
 - هـ - اكتساب فهم الدور الذى يلعبه المعلم.
 - و - تنمية الوعى الوظيفى عن طريق زيادة استبصار الطلاب بالجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية.
 - ز - تنمية عقل مرن وبناء واتجاه تقدمى نحو المداخلات التربوية التى يمكن أن تمكن الطلاب من تقويم مفاهيم للتغيير فى للتعليم والبحث.
 - ح - تنمية المهارات الفنية الضرورية من خلال للتدريب والخبرة العملية لتحقيق المنافسة المهنية فى للتدريس، وهذا يتطلب:
 - اكتساب مهارات تركز على طرق التدريس الملائمة للخبرات المتعلمة، والدافعية فى الفصل، وتنظيم وإدارة الخبرة والتقويم.
 - تمكن المعلم من تدريس المهارات الأساسية للطفل فى الرياضيات واللغة والفن والتربية الرياضية، والدراما، وغير ذلك (المعلم المدرسة الابتدائية).
 - تنمية المهارات النقدية للطلاب، ومهارات للحكم التى تعطيه القدرة على تقدير إنجازاته فى ضوء الخبرة النامية.

ط - تنمية معرفة العلاقات بين النواحي المنطقية، والنفسية للمتعلم، والتعليم فى المراحل المختلفة لنمو الأطفال، من خلال الدراسة الأكاديمية والمهنية.

قبول الطلاب واختيارهم بكليات التربية:

قبل أن يتخذ الطالب أى قرار حول الكلية التى يريد اختيارها، أو المقررات التى يريد دراستها، فإنه يجب عليه أن يرجع إلى الكتاب الذى تصدره الرابطة القومية للمدرسين فى التعليم العالى عن الدرجات العلمية، والمقررات المقدمة فى معاهد التربية والبوليتكنك، واقسام التربية بالجامعة.

وهناك نسخة متقدمة لكتيب به معلومات عن هذه الدرجات والمقررات، يشار إليه بالرمز CHI يتضمن خريطة لكل مؤسسات التعليم العالى، والمقررات التى تقدمها المؤسسة.

ويعد الرجوع إلى هذين المصدرين، على الطالب أن يكتب للكليات التى يريد الاستفسار عن الدرجات العلمية والمقررات التى تقدمها للحصول على دليل الكلية أو ما يعرف بالدليل Prospectus قبل أن يتخذ قراره النهائى عن المؤسسة التى يريد أن يتقدم إليها، وترتيبها فى الاختيار.

وتقوم الكليات بإرسال الأدلة الخاصة بها إلى الطلاب، فيقوم الطالب بملء أحدها، ثم يرسلها إلى مكتب التنسيق فى أو بعد أول سبتمبر من العام السابق على الالتحاق، وعندما يتسلم المركز هذه البطاقة يرسل إلى المتقدم نماذج التقدم وكتيب CHI، وسيجد المتقدم فى الكتيب تعليمات شاملة عن التقدم للكليات، ولذا فإن هذا الكتيب يجب أن يقرأ بعناية كبيرة، وباعتبار أنه من المحتمل أن تغير بعض الكليات برامجها خلال العام، فإن المركز يرسل أوراقاً بها معلومات إضافية تبين الإضافات أو التعديلات التى تكون قد أدخلت على ما فى الكتاب.

ويرسل المتقدم نماذج التقديم التى أرسلها إليه المكتب إلى الكلية التى وضعها كترغبة أولى. وتبدأ الكليات فى تسجيل الطلاب اعتباراً من يوم ٨ أكتوبر من العام السابق على عام الالتحاق بالدراسة.

وتطلب الكلية التى أرسل إليها الطالب من ناظر المدرسة التى درس بها المتقدم، وجهات أخرى تختارها الكلية أن يرسلوا إليها تقارير عن الطالب، تتسم بأنها تشمل نواحي متعددة على وجه السرعة، كلما كان ذلك ممكنا، وبعد وصول التقارير ودراستها تبدأ الكلية فى اختيار أحسن المتقدمين لها، وترسل إليهم بذلك، وتحدد لهم موعد المقابلات الشخصية، وفى حالة عدم إرسال الكلية للطالب، وعدم إختياره تحول أوراقه إلى مكتب التنسيق ليحولها بدوره إلى الاختيار الثانى للطالب. ومن المتفق عليه أن تجرى كافة المقابلات للشخصية فى أوائل شهر ديسمبر، بحيث أنه إذا لم يقبل الطالب لعدم صلاحيته، وعدم اجتيازه للاختبارات الشخصية، فإن أوراقه يجب أن تعود إلى المركز فى منتصف شهر ديسمبر من العام الذى يسبق عام الالتحاق والدراسة. **برامج إعداد المعلم بكليات التربية:**

اساس الدراسة فى كليات التربية يتلخص فى أن الطالب يمكن أن يتخصص فى التدريس لإحدى المراحل السنية الآتية:
١- مرحلة الحضنة والمدرسة الابتدائية.

٢- القسم الأول من المدرسة الابتدائية أو السنوات الأولى من التعليم من ٤ - ٩ سنوات.

٣- المرحلة للمتوسطة من التعليم.

٤- مرحلة التعليم الثانوى.

وهناك اختلافات بين الكليات فى هذه المراحل، ويتم الاختيار للمرحلة السنية عند التحاق الطالب بالكلية، ويتوجه الأساتذة للطالب حسب ميوله واستعدائته.

المقررات التى يدرسها المعلم:

١- مادة التخصص من بين المواد الآتية:

الرياضيات - اللغة الانجليزية - الجغرافيا - التاريخ- التربية الموسيقية -

الدراسات الدينية - العلوم الحيوية- للفن والتصميم - التربية الرياضية ... الخ.

٢- مادة ثانية يتخصص فيها الطالب من بين المواد السابقة بشرط ألا تكون مادته الأولى (لغير معلمى الحلقة الثانية من التعليم الثانوى).

٣- الدراسات المهنية:

ويدرس الطالب فيها:

النمو والتعلم عند الأطفال، ويشمل دراسات فى التربية الصحية- التربية الدينية- التربية الرياضية - الفن - نمو مفاهيم الرياضيات والعلوم والمفاهيم الخلقية والرياضية (المعلم المدرسة الابتدائية).

كما يدرس الطالب المهارات الأساسية فى اللغة والقراءة، والرياضيات والعلوم والتربية الرياضية وطرق تدريس هذه المواد.

ويدخل تحت الدراسات المهنية مادة التربية العملية، وهناك اهتمام كبير بها، وإن كان هذا الاهتمام يختلف من كلية إلى أخرى، ويقوم برنامج التربية العملية على أساس زيارات للمدرسة الابتدائية أو الثانوية وملاحظة التلاميذ لربط الدراسة النظرية فى التربية والدراسات المهنية بالواقع، ثم تدريب عملى متصل، ويلاحظ أن الطالب يقضى خمسة عشر أسبوعاً بالمدرسة فى مادة التربية العملية.

٤- مجموعة المواد التربوية: وتشمل مقدمة للدراسات التربوية - الفلسفة والتربية - علم النفس والتربية- علم الاجتماع والتربية - التربية المقارنة.

ويلاحظ أن هناك اهتماماً بالربط بين النظرية والتطبيق وتميل معظم الكليات إلى ربط الحقائق النظرية بالواقع حتى لا تكون الدراسة النظرية مجردة لا صلة لها بالواقع.

وإذا انتقلنا إلى تفصيل ذلك، كما يتم فى إحدى كليات التربية نجد أن

الطلاب يدرس ثلاث مجموعات، هى:

١- مقررات التخصص الأساسى.

٢- مقررات التربية لمهنية.

٣- مقررات اختيارية.

لما عن مقررات للتخصص الاساسى فإنه يجب أن تكون لدى الطالب معرفة كاملة عندما ينهى دراسته بالكلية فى ميدان رئيس واحد على الأقل، يمكن أن يستخدمه كمصدر ومنطلق لقيامه بالتدريس. وقد خططت مواد التخصص التى يختار واحدة منها على أساس أن الطالب يلتحق بالكلية وهو متخصص فى مائتين على الأقل فى الشهادة الثانوية، وعلى ذلك فغالبية الطلاب يختارون مادة تخصص فى الشهادة الثانوية.

والهدف الاساسى لمادة التخصص الرئيسية هو إعطاء الطالب الثقة من خلال المعرفة والفهم، لى يبنى حماسة فى الأنشطة المهنية. وتتضمن المعرفة المتعمقة لمادة التخصص طبيعة هذه المادة من حيث منهجيتها ومفاهيمها وتصميماتها، ومن هنا فإن الطلاب يتلقون التشجيع لفهم طبيعة مادة تخصصهم كجزء من النشاط الإنسانى وليعرف ويبحث كيف تسهم فى المعرفة بصفة عامة. ويمكن أن نوجز أهداف التخصص فيما يلى:

- ١- نمو معرفة المفاهيم الرئيسية للمادة.
 - ٢- نمو طرق البحث المنهجى، بما يتضمنه ذلك من تقنيات علمية، بحيث تؤدي إلى القدرة على تحليل وتقييم المعلومات والأفكار، وتطبيق المعلومات فى مواقف جديد.
 - ٣- تنمية فهم العلاقات بين هذه المادة وغيرها من المواد.
 - ٤- تنمية مصادر المعارف والمهارات التى يمكن من خلالها انتقاء الخبرات التدريسية.
 - ٥- تنمية الرغبة للاستمرار فى دراسة مادة التخصص، ومداومة الاطلاع والبحث أثناء العمل بالتدريس.
 - ٦- تنمية القدرة على فهم للفروع الدقيقة لمادة التخصص.
- المواد التى يمكن أن يتخصص الطالب فى واحدة منها وهى:

أ - الفن والتصميم ب- العلوم الحيوية. ج - اللغة الانجليزية.

د - الجغرافيا هـ - التاريخ و- الرياضيات

ز- الدراسات الدينية وغيرها.

ويدرس الطالب مادة تخصصه لمدة أربع سنوات للحصول على درجة البكالوريوس فى التربية مع الشرف أو لمدة ثلاث سنوات للحصول على درجة البكالوريوس فى التربية (العادية).

وتعتبر مقررات التربية المهنية الميدان الرئيسى للدراسة لكل الطلاب، وفى هذه المقررات يمكن ربط عمليات التعليم والتربية مثلاً بتدريس موضوعات معينة، وسيسمى ذلك دراسة أسس علم النفس والفلسفة وعلم الاجتماع والتاريخ، كما أنه يمكن من تطبيق هذه الأسس من خلال الملاحظة والتدريب العملى فى الفصول والمدرسة، ويتلخص الأهداف العامة للتربية المهنية فيما، يأتى:

أ - إعطاء الطلاب معرفة كافية عن السلوك الإنسانى، وعملية التعليم والنظام التربوى ومكانته فى المجتمع والعمل داخل الفصل، وذلك يمكنهم من الإسهام الفعال فى تعلم الأطفال داخل المدرسة.

ب- إعطاء الطلاب معرفة محددة، وفهم للعمل داخل الفصل، والتعليم الذى يناسب طفل المدرسة الابتدائية الذى يعدون للتدريس له.

ج - تنمية المهارات الملائمة للتدريس، والقدرة على قياس فاعلية مهاراتهم، ولتكيف سلوكهم مع المواقف التعليمية.

د - تنمية المسئولية والاتجاهات الملائمة للمهنة التى يعد للطلاب لدخولها.

هـ - زيادة رغبة الطلاب فى التدريس، وتنمية إحساسه بأهمية مساعدة الأطفال فى تربيتهم.

و - تنمية الرغبة عند الطلاب على مواصلة دراستهم للنظرية للتربوية، وتطبيقاتها خلال مستقبلهم المهنى، ليزيدوا فاعليتهم فى تغيير وتقديم مهنة التعليم.

أما عن المقررات الاختيارية، فإنها تهدف إلى زيادة إمكانات الطالب

المهنية المعلم من خلال دراسة إضافية، تشمل مختارات من ميادين المناهج والاهتمامات فى المرحلة العمرية التى يعد للتعليم انتاميزها.

التدريب الميدانى المجمع:

تضع الكلية فى الاعتبار أسبقية الأسس المهنية الموجهة أثناء دراسة درجة البكالوريوس، وبصفة خاصة وضع الخبرة المدرسية المتصلة، وعلاقتها بما يدرس داخل الكلية.

وتتمتع الكلية بعلاقات طيبة مع المدارس المحلية، ويختلف نمط المدارس الابتدائية التى يثمن فيها الطلاب من مدارس فى مناطق ريفية إلى مدارس فى مناطق حضرية صناعية.

وقد خططت التربية العملية لتسمح للطلاب بأن يطبق مهارته المهنية: وليكتسب خبرة عن أنماط متعددة من المدارس، وطرق التنظيم المدرسى، وهذه الخبرة تشكل قاعدة أساسية للعمل النظرى بالكلية.

وهناك تربية عملية متصلة فى كل سنة من السنوات الثلاث الأولى، علاوة على ذهاب الطلاب فى أيام متفرقة، والهدف من ذلك مساعدة الطالب على ملاحظة الأطفال وهم يتفاعلون ويتعلمون، وتنمية الثقة فى الاتصال بالأفراد والجامعات، وكذلك إدراك المسئولية فى العمل المدرسى.

التربية العملية فى السنة الأولى:

تبلغ فترة التربية العملية خمسة أسابيع متصلة: منها أسبوعان خلال فصل الخريف، ثم ثلاثة أسابيع خلال فصل الصيف، وخلالها يلاحظ الطالب الأطفال ، كما يقوم بالتدريس.

التربية العملية فى السنة الثانية:

يقضى الطلاب أربعة أيام أسبوعيا لمدة خمسة أسابيع كتربية عملية متصلة، واليوم الخامس من كل أسبوع يتلقى فيه الطلاب فى الكلية مع المرشدين لتقويم وتخطيط العمل.

التربية العملية فى السنة الثالثة:

يقضى الطلاب سبعة أسابيع خلال فصل الربيع ويقوم خلالها بتدريس الجدول المدرسى للفصل الذى يدرس له.

ويشارك فى الإشراف على الطلاب وتوجيههم كل من المشرف المتخصص من الكلية، وناظر المدرسة، والمعلم، والمرشد الأكاديمى، ويقوم المشرف بزيارة الطالب مرة واحدة أسبوعياً على أن يكون للطالب علم بموعد الزيارة.

ويشارك الطالب فى تقويم نفسه يومياً، إذ لابد أن يكتب فى سجل الإعداد يومياً تعليقه على الدروس التى قام بتدريسها، كما يقوم نفسه أمام المشرف سواء شاهده المشرف فى هذه الدروس أم لم يشاهده. وللطالب الحق فى التظلم من تقدير المشرف إلى المسئول عن التربية العملية، ثم رئيس قسم طرق التدريس، كما أن له الحق فى التظلم من هؤلاء جميعاً بطلب الممتحن الخارجى كشخص محايد ليقوم عمل الطالب.

طرق التدريس المستخدمة وتقويم الطلاب:

١- يقوم التدريس على أساس مجموعات صغيرة يمكن أن تنمى علاقات مهنية طيبة بين الطلبة وهيئة التدريس.

٢- لكل عدد من الطلاب مرشد خاص بهم يساعد فى الحصول على صورة عامة من البرنامج، ويقدم لهم للنصح، ويذكر الطالب للعمل بعد انتهاء الدراسة، كما يقود المرشد مجموعة الطلاب من المدرسة أثناء التمرين العملى.

٣- تتنوع طرق التدريس لتشمل:

أ - المحاضرات والسمينارات.

ب- التطبيق العملى واستخدام الورش التعليمية.

ج - العروض السمعية والبصرية.

د - التدريس المصغر.

هـ - برامج للدراسة المستقلة للطالب.

و - التوجيه والإرشاد الذى يقوم به المرشد أو الموجه الأكاديمى.

ز - مناقشة العمل فى المدرسة.

ويتم تقويم الطالب على أساس:

١- تقديمه لتقارير عن العمل مع الأطفال، أو ملاحظة الأطفال، وبحيث تكون هذه التقارير مبنية على تقنيات دراسة الأطفال.

٢- العمل للتطبيقى الشخصى.

٣- كتابة مقالات من ٢٠٠٠ إلى ٣٠٠٠ كلمة للمقالة الواحدة.

٤- الإيجابية فى السينمات.

٥- إنتاج وتقويم الوسائل السمعية والبصرية.

٦- الامتحانات.

إعداد المعلم وتنميته المهنية بجامعة لندن:

ونعرض فيما يلى لنموذجين للنظام التكاملى والنظام التتابعى بجامعة لندن. وجامعة لندن هى جامعة فيدرالية كبرى. Mega university، تضم ٣١ مؤسسة تعليمية وبحثية، منها ١٩ مؤسسة جامعية منفصلة، ١٢ معهداً بحثياً، وهى أكبر جامعة فى المملكة المتحدة، يدرس بها ١٣٥ ألف طالب متفرغ، ٤٥ ألف فى برامج الدولية للجامعة.

أسست الجامعة عام ١٨٣٦ بمرسوم ملكى أمر بضم كلية لندن للجامعية، وكلية كنج King's Collges ، ليصيراً معاً جامعة لندن الفيدرالية.

وتقع للجامعة فى قلب لندن، وتضم ١٨٠ مبنى، بالإضافة إلى مباني أخرى متعددة ومتفرقة، بعضها خارج لندن، فضلاً عن معهد جامعة لندن فى باريس، الذى يقدم برامج لدرجات البكالوريوس والدراسات العليا باللغة الفرنسية.

وتقدم برامج إعداد المعلم بجامعة لندن فى معهد التربية بالجامعة Institute of Education (IOE) وكلية كينج King's College، وفق النظامين التكاملى والتتابعى معاً. ونعرض لهما فيما يلى:

١ - معهد التربية بجامعة لندن:

وهو كلية من كليات الجامعة، متخصص في تقديم برامج الدراسات العليا والبحوث في ميدان التربية بشكل أساسي. وهو يعتبر أكبر هيئة للبحوث التربوية في المملكة المتحدة.

وقد أسس المعهد عام ١٩٠٩ كإحدى كليات جامعة لندن، استجابة لتقرير عن إعداد المعلم أصدرته اللجنة الفرعية للتعليم العالي، المنبثقة عن مجلس التعليم الفني بلندن.

ودعت فيه إلى التوسع في إعداد المعلمين في الجامعات في لندن، وقدمت اللجنة مشروعا لمجلس الجامعة بإنشاء كلية جديدة لإعداد المعلمين. وكان أن أنشئ المعهد وضم إلى الجامعة تحت اسمه الحالي University of London Institute of Education.

وقد قام المعهد بدور كبير في إعداد المعلمين وبخاصة بعد تقرير ماكنير عن إعداد المعلمين وشباب القادة، ومادعا إليه التقرير من إنشاء هيئات لمناطق التكريب Area Training Organizations لتنسيق عملية إعداد المعلمين في المملكة المتحدة، وكان المعهد أحد هذه المناطق مسؤولا عن منطقة لندن. وهذا يؤكد دوره الفعال والقائد في إعداد المعلمين، وهو أيضا مركز للتميز.

ويضم المعهد عدة كليات وأقسام علمية، هي:

(١) كلية الأطفال والتعلم Faculty of Children and Learning وتضم الأقسام الآتية:

أ - تربية الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي.

ب - علم النفس والنمو البشري.

ج - وحدة بحوث العلوم الاجتماعية.

د - وحدة بحوث توماس كورام.

هـ - الفنون والإنسانيات.

و- الجغرافيا والرياضيات وعلوم المؤسسات.

ز- التعلم والمنهج والتواصل.

ح- معمل لندن للمعرفة.

(٢) كلية السياسة والمجتمع Faculty of Policy and Society

وتتضمن الأقسام الآتية:

أ- مركز للدراسات الطولية.

ب- للتربية المستمرة والمهنية.

ج- للتربية المقارنة، والتربية مدى الحياة.

د- الأصول التربوية ودراسات السياسات.

هـ- مركز لندن للقيادة في التعليم.

و- مركز البحوث القومية والتنمية للقراءة والحساب للكبار.

ز- العلوم الاجتماعية الكيفية.

(٣) مدرسة للدكتوراه:

وتتضمن المدرسة جميع طلاب البحوث بالمعهد، وإعدادهم للقيام ببحوث

ناجحة تؤدي للحصول على درجات دكتوراه الفلسفة، ودكتوراه التربية، ودكتوراه

علم النفس التربوي، ودرجات الماجستير للقائمة على البحوث.

كما يقدم المعهد دراسات ما بعد الدكتوراه، وبرامج خاصة، في موضوعات

غير تقليدية .

برامج تربية المعلم:

ويعتبر معهد التربية بجامعة لندن أكبر معهد يقدم برامج لإعداد المعلم في

لندن، من خلال مدخل متنوعة بالتعاون مع أكثر من مائة مشارك من المدارس

والكليات. وتشمل هذه البرامج مايلي:

أ- الإعداد التكاملي:

وهو الإعداد - كما هو معروف - على مستوى الدرجة الجامعية الأولى،

لهؤلاء الذين يتطلعون للتدريس للأطفال وفى قطاع التعلم مدى الحياة.

وهؤلاء يلتحقون بالمعهد للحصول على الدرجة الجامعية الأولى، وهى برنامج بكالوريوس التربية BED، ومدة الدراسة به ثلاث سنوات دراسية. والبرنامج فى تخصص واحد فقط هو تدريس الفنون، وهناك درجة بكالوريوس التربية مع الشرف لمن أنهوا البرنامج التأسيسى بالمعهد.

وهناك بجانب بكالوريوس التربية، درجتان فى التربية إحداهما للتدريس للأطفال ، والدرجة الثانية للتعلم مدى الحياة.

ويهدف برنامج بكالوريوس التربية إلى:

- اكتساب فهم متعمق وواسع لأسس التعليم والتعلم.
 - تعميق وتوسيع المعرفة المهنية وفهم التربية.
 - التفكير الناقد الخلاق فى الخبرات المهنية.
 - تحصيل الأسس اللازمة للحصول على وضع المعلم المؤهل QTS، من خلال الدراسة النظرية والميدانية.
 - ويتم تقويم الأداء من خلال أدوات ووسائل متنوعة، منها كتابة مقالات وتقارير وامتحانات تحريرية، بجانب تقرير بحثى (٧٥٠٠ كلمة) فى موضوع مهنى يحظى باهتمام شخصى أو ميدانى.
- ب- الإعداد التابعى:

ويتم هذا الإعداد من خلال برامج شهادة للدراسات العليا فى التربية PGCE، للحاصلين على مؤهل عال، وهناك:

- شهادة الدراسات العليا فى التربية - تعليم ابتدائى Primary PGCE
- شهادة للدراسات العليا فى التربية - تعليم ثانوى Secondary PGCE
- شهادة الدراسات العليا فى التربية - للتعليم بعد الإلزامى Post Compulsory PGCE.

أما بالنسبة لشهادة الدراسات العليا فى التربية للتعليم الابتدائى، فإن المعهد يقبل

عدداً لا يتجاوز ٢٥٠ طالباً فقط لدراسة هذه الشهادة، تشمل الطلاب المتفرغين، والطلاب غير المتفرغين، وطلاب تخصص تدريس اللغات (مقابل أكثر من سبعة آلاف في بعض كليات التربية في مصر يقيمون بالدبلوم العامة في التربية كل عام). وتدار هذه الشهادة بالتعاون مع أكثر من ٣٥٠ مدرسة ابتدائية، مسئولة عن البرنامج وتطويره، من خلال روابط قوية بينها وبين المعهد.

ويبنى برنامج المعهد على أساس الوحدات الصفري للدراسة (موديولات Modules) ويعقد للطلاب المتقدمين اختبارات للقبول، للتأكد من لياقة المتقدمين للعمل بالتعليم الابتدائي، وفق أدوات مقننة. وأما بالنسبة لدرجة شهادة الدراسات العليا في التربية للتعليم الثانوي، فإن للطلاب يقسمون إلى مجموعات حسب التخصص، بمعنى وجود شهادة لكل تخصص من التخصصات الآتية:

- الفن والتصميم.
- التربية للمواطنة.
- اللغة الانجليزية والدراما.
- الجغرافيا.
- التاريخ.
- التكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- الرياضيات.
- اللغات الأجنبية الحديثة.
- الموسيقى.
- التربية الدينية.
- العلوم.
- العلوم الاجتماعية.

ويتم التقدم للالتحاق بشهادة الدراسات العليا في التربية للتعليم الابتدائي أو التعليم الثانوي للمتفرغين من خلال سجل إعداد المعلم دراسات عليا GTTR. ويهتم المعهد بالوقوف على مدى معرفة الطالب المتقدم للالتحاق لتخصصه الأكاديمي ودرأيته بالقضايا التربوية المعاصرة، من حيث التشريعات والمنهج القومي ومعايير وزارة التعليم والمهارات، بجانب خبرات العمل التعليمي السابقة للمتقدم.

وأما بالنسبة لشهادة الدراسات العليا في التربية، لما هو فوق التعليم

الإلزامى، فإنها تعد الطالب للتدريس لمن هم بعد من التعليم الإلزامى، بما يشمل من مؤسسات تقدم برامج الشكل السادس Sixth Form، وكليات التعليم الإضافى FE. وتضم الشهادة برامج قبل الخدمة للذين لم يسبق لهم العمل الرسمى، وبرامج لغير المتفرغين من العاملين بالتدريس لهذه الفئة.

ويقدم المعهد كذلك - فى مجال إعداد المعلم - برنامج الإعداد والتدريب المبني على العمل Employment - based Training، وهو برنامج مهني للحصول على وضع المعلم المؤهل QTS فى إنجلترا.

وبرنامج المعلم المتخرج GTP، يقدم للمعلمين الحاصلين على درجات جامعية، الذين يريدون الاستمرار فى العمل بالمدارس أثناء تدريبهم كمعلمين غير مؤهلين، يتدربون فى موقع العمل للحصول على وضع المعلم المؤهل QTS. والالتحاق بهذا البرنامج قائم على اختبارات تنافسية، أساسها امتلاك الكفايات المبنية على المعايير.

كما يقدم المعهد برنامج حاول التدريس Try out Teaching، وقد صمم للطلاب الذين يدرسون بمؤسسات التعليم العالى، ويخططون للعمل بالتدريس، ويقع هذا البرنامج فى إطار مشروع روابط الطلاب Student Associates (SAS) Scheme.

ويهدف هذا المشروع إلى:

- جذب الطلاب المتميزين والملتزمين فى تخصصات الرياضيات والكيمياء والفيزياء والتصميم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدخول مهنة التعليم.

- دعم الطلاب علميا لرفع مستويات طموحهم وتحصيلهم فى مدارس المناطق التى يعيشون فيها.

وهذا البرنامج يمثل أهمية كبيرة لرفع مستوى تدريس مولا هامة فى عصر المعرفة باستقطاب طلاب متميزين للتخصص فى مهنة التدريس.

التنمية المهنية للمعلمين:

وأما عن التنمية المهنية للمعلمين الممارسين، فإن المعهد يقدم برامج متنوعة، منها:

- برامج قصيرة فى ميادين متنوعة للتدريس للمعلمين فى مؤسسات ما قبل المدرسة والمدارس الابتدائية والثانوية والتعليم الإضافى.
- برامج قصيرة للمعلمين الذين يعملون فى مؤسسات أو برامج لتعليم نوى الاحتياجات الخاصة.

هذا فضلاً عن برامج الماجستير والدكتوراه التى يقدمها المعهد، فى تخصصات متنوعة.

٢- كلية الملك King's College:

وتعتبر هذه الكلية جامعة للتعليم والبحوث فى لندن، وهى كلية فى جامعة لندن الفيدرالية. وقد أسس الملك جورج الرابع ودوق ولنجتون هذه الكلية عام ١٨٢٩، وهى أقدم ثالث جامعة فى إنجلترا. وصارت اعتباراً من عام ١٨٣٦ واحدة من الكليتين المؤسستين لجامعة لندن.

ويكفى للدلالة على المستوى العالى لهذه الكلية ذكر أن عشرة من خريجيها قد حصلوا على جائزة نوبل. وتمتلك هذه الكلية عدة أحرام تتوزع داخل لندن وخارجها، وتضم الكلية تسع مدارس وأقسام علمية، هى:

- أ - الفنون والإنسانيات.
- ب - الطب الحيوى وعلوم الصحة.
- ج - معهد الأمنان.
- د - معهد الصحة النفسية.
- هـ - القانون.
- و - العلوم الطبيعية والرياضية
- ز - التمريض وعلم التوليد.

ح - العلوم الاجتماعية والميابة العامة.

وتتضمن مدرسة العلوم الاجتماعية والسياسة العامة، عدة أقسام هي:

- قسم دراسات الدفاع.

- قسم التربية والدراسات المهنية.

- قسم الجغرافيا.

- قسم الإدارة.

- قسم الاقتصاد المياسى.

- قسم بحوث العلوم الاجتماعية للعموم.

- قسم دراسات الحرب.

وهكذا نجد أن التخصصات التربوية تقع ضمن أقسام مدرسة العلوم الاجتماعية والسياسة العامة.

لكن العرض الذى سنقدمه فيما يلى سيبين تنوع ما يقدمه هذا القسم فى مجالات إعداد المعلم والدراسات التربوية فى مرحلتى الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا.

ويرجع استحداث الدراسات التربوية بالكلية إلى عام ١٨٩٠، كواحدة من كليات قليلة قدمت هذه الدراسات بين الجامعات والكليات البريطانية.

ويقدم القسم برامج عديدة التنوع على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، والدراسات العليا والبحوث، وهو واحد من أعلى ثلاثة أقسام فى الترتيب على مستوى البحوث وفقاً لترتيب عام ٢٠٠٨. ونعرض فيما يلى لهذه البرامج:

أ - برامج مرحلة البكالوريوس (النظام التكاملى):

وتشمل هذه البرامج، التى تقدم وفقاً للنظام التكاملى، بكالوريوس تعليم اللغة الإنجليزية والتواصل، ودرجة أصول الدراسات التربوية.

لما عن بكالوريوس تعليم اللغة الإنجليزية، فإنه يهدف إلى تنمية فهم التربية والتعليم وأهميتها للمجتمع، وتعميق المعرفة النفسية والاجتماعية والفلسفية للقضايا

التربوية والتخصص اللغوى للتمكن من تدريسه، من حيث:

- كيفية وصف وتحليل البحث اللغوى.
- دراسة اللغة الإنجليزية كوسيط للتواصل فى العالم المعاصر.
- تعليم وتعلم الإنجليزية كلغة أجنبية ولغة ثانية.
- استخدام اللغة الإنجليزية واللغات الأخرى فى بيئات متعددة الثقافات. ويتضمن برنامج الدراسة ، ما يلى:

١- السنة الأولى: دراسة الموديولات الآتية: اللغة والاتصال - تحليل الإنجليزية (١) مدخل لدراسة اللغويات الاجتماعية - تعلم اللغة- فلسفة اللغة.

٢- السنة الثانية: دراسة الموديولات الآتية: مناهج البحث فى دراسة اللغة التطبيقية (١) ودراسة اثنين من: معاجم الإنجليزية - قواعد الإنجليزية - الصوتيات الإنجليزية، ودراسة ٤ من: اللغويات النفسية (١) - تعليم اللغة - إنجليزيات العالم - تحليل الخطاب - المتحدث - التعدد اللغوى واللغات فى الاتصال - اللغة والتطور - العمل بالنصوص - اللغة والاتجاهات والأيدولوجيا - لغة أجنبية حديثة.

٣- السنة الثالثة: دراسة الموديولات الآتية: رسالة فى دراسات اللغويات التطبيقية واختيار ستة موديولات من: ثقافة اللغة والمجتمع وقضايا معاصرة فى تعليم اللغة - اللغويات النفسية (٢) - تحليل الخطاب المكتوب - سياسة اللغة وتخطيطها - اكتشاف لغة الطفل - اللغة والوسائط الجديدة - لغة أجنبية حديثة.

ويظهر من قراءة هذه الموديولات خلوها تماماً من المقررات التربوية التقليدية التى يدرسها طلابنا، وربط التعلم وطرق للتدريس بتعليم اللغة مباشرة، وهو ما يعرف بتمهين المادة.

ونفس الأمر بالنسبة لبيكالوريوس تعليم اللغات الحديثة، حيث نجد تعليم اللغة الأجنبية الحديثة. والأسس النفسية لتعلم اللغة، وهكذا.

ولما عن درجة أصول الدراسات التربوية، فقد صممت للعاملين بالتعليم الابتدائى والثانوى، بمن فيهم مساعدى المعلمين والمدرسين - ومدة الدراسة

للحصول على الدرجة عامان جامعيان.

وتقدم فى هذه الدرجة مقررات عن نمو الفرد وتطور معارفه وخبراته،

بهدف:

- فهم دور العوامل الاجتماعية والتاريخية، فى وجود البنية التربوية الراهنة.
- تنمية الفهم والثقة فى استخدام مهارات الدراسة، والتعلم المستقل والتطور الأكاديمي.
- التأمل فى السياق المهني والأهداف التعليمية.
- فهم عملية نمو للطفل.
- دراسة استخدام نظرية المنهج وتصميمه.
- فهم كيفية استخدام التقييم كوسيلة لتحقيق تعلم أفضل للتلاميذ.
- وتسير الدراسة فى هذه الدرجة وفق موديوالات يدرسها الطالب، على النحو

الآتى:

- أ - السنة الأولى: يدرس الطالب الموديوالات الآتية:
 - تنمية المهارات للدراسة الأكاديمية (١).
 - كيفية تعلم الأطفال.
 - التعليم والمجتمع والتعلم.
 - تعلم الطفل فى السياق المجتمعي.
 - تنمية المهارات للدراسة الأكاديمية (٢).
 - المنهج القومي: اللغة فى المدرسة (الإنجليزية - لغات البيئة).
 - المنهج القومي: العلوم والتكنولوجيا والرياضيات.
 - ورش عمل عن المنهج القومي.
- ب- السنة الثانية: يدرس الطالب الموديوالات الآتية:
 - مدركات الطفولة: البنى الاجتماعية للطفولة - حقوق الطفولة- أمان الطفولة.
 - السياسة والممارسة من أجل الدمج والمشاركة.

- العدالة الاجتماعية والتعليم.

- للتقييم فى التربية.

- تعلم التميز فى السياق المجتمعى.

والماتمل فى هذه المودبولات يجد أن التمهين سمة رئيسية لها، فى ارتباط الجميع بالميدان التخصصى من ناحية، والنواحى الثقافية أيضاً.

ب - برامج الدراسات العليا (النظام التتابعى).

وتقدم الكلية درجة شهادة للدراسات العليا فى التربية PGCE أيضاً مثلما عليه الحال فى معهد التربية بالجامعة. لكن ثمة ملاحظة هامة هنا، وهى أنه إذا كان المعهد يصنف هذه الشهادة وفقاً للمراحل التعليمية، ابتدائية وثانوية، فإن هذه الكلية تصنفها وفقاً للتخصص، وهكذا نجد:

- شهادة الدراسات العليا فى التربية فى الكلاسيكيات.

- شهادة الدراسات العليا فى التربية فى اللغة الإنجليزية.

- شهادة الدراسات العليا فى التربية فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- شهادة الدراسات العليا فى التربية فى الرياضيات.

- شهادة الدراسات العليا فى التربية فى اللغات الأجنبية الحديثة.

- شهادة الدراسات العليا فى التربية فى العلوم.

- شهادة الدراسات العليا فى التربية الدينية.

وبرامج هذه الشهادات تمثل الطريق لإعداد المعلم للوصول إلى وضع المعلم المؤهل QTS. وتقدم هذه البرامج للمتدربين أفكاراً نظرية وعملية عن تدريس التخصص وطرق النمذجة عن كيفية تدريسه داخل الفصل.

وكمثال لإحدى هذه الشهادات نجد أن برنامج تخصص نظم المعلومات والاتصالات يمكن دارسيها فى الدرجة الجامعية الأولى من أن يكونوا معلمين فعالين لها فى المدارس الثانوية.

ويركز البرنامج على التعلم من خلال التأمل النقدى فى النظرية والتطبيق،

والمناقشة مع الزملاء.

ويقوم الطلاب خلال دراستهم بتطبيق فهمهم المتنامي للتعلم فى التدريس، ويتم تشجيعهم ليمكنوا التلاميذ من التفكير، عندما يقومون بتحليل القضايا المعتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمشكلات المتصلة بها. ولعله من الملامح الهامة، الاهتمام بعقد مقابلات للطلاب المتقدمين للالتحاق بهذه الشهادات للوقوف على قدراتهم على التدريس، من خلال عدة أنشطة يكلفون بها فى أثناء المقابلات.

وتبنى برامج هذه الشهادات بالمزج بين الواقع المدرسى (المنهج القومى والسياق البيئى والمجتمعى)، والبحوث كأساس للمنهج والتعليم Research-based، والتكامل بين النظرية والتطبيق، والشراكة بين الجامعة والمدارس. وتقدم الكلية - فى إطار الإعداد التتابعى - درجة ماجستير الآداب (التربية) فى تخصصات تربوية متنوعة، من أهمها:

- الماجستير فى التربية، تخصص: القياس التربوى.
- الماجستير فى التربية، تخصص دراسات الطفل.
- الماجستير فى التربية، تخصص للفنون الإبداعية فى الفصل.
- الماجستير فى التربية، تخصص الإدارة: المدرسية والصفية.
- الماجستير فى التربية، تخصص السياسة والمجتمع.
- الماجستير فى التربية، تخصص: تعليم اللغة الإنجليزية واللغويات التطبيقية.
- الماجستير فى التربية، تخصص: التربية اليهودية.
- الماجستير فى التربية، تخصص: الدراسات التربوية.
- الماجستير فى التربية، تخصص: التربية الدينية.
- الماجستير فى التربية، تخصص: الدراسات الاجتماعية.

ولعل التوسع فى تقديم برامج الدراسة للحصول على الماجستير عن طريق دراسة مقررات، وعن طريق البحث، تكون مواكبة لما ينوى الاتحاد الأوروبى

إدخاله من تطوير بضرورة حصول المعلم على الماجستير كشرط للعمل بالتدريس. وقد يكون مجدياً تناول درجة الماجستير فى الإدارة، باعتبارها - كما تقدمها الكلية- ذات صلة بكل من يعمل فى حقل التعليم، ويوضع فى مواقف تعليمية. إذ إن برنامج هذه الدرجة برنامج قائم على الدراسات البينية، من تناول للسياسات وعلم الاجتماع والعلوم السياسية، والاقتصاد، والتاريخ، وصنع القرار المعاصر، والقائم أيضاً على اعتبار (حل المشكلة) مدخلاً تعليمياً تربوياً وإدارياً يلائم الإدارة التربوية، ويهدف إلى الفحص النقدي للقضايا.

ويتضمن البرنامج دراسة الإصلاح التربوى والقيادة والتغير الاجتماعى، وتنمية المعلم، والأسواق التعليمية، وفعالية المدرسة، والتطوير المدرسى، والتقويم التعليمى، والعلاقة بين السياسات والممارسات، وقضايا السلطة والمسئولية، وقضايا الجنس والنوع والسياسات الصغرى للمنظمات التربوية.

ويهدف البرنامج من خلال دراسة هذه الموضوعات إلى:

- تقديم فرص التفكير للتأمل للممارسات الإدارية الراهنة فى المدارس والكليات والجامعات.

- أسبقية قضايا الإدارة التعليمية الراهنة فى ظل عواملها التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

- تقديم مرشد نقدي للأدبيات التربوية الإدارية للمكثفة.

وواضح أن البرنامج ، من حيث محتواه وأهدافه، برنامج غير تقليدى، لا يقوم على تناول ودراسة مبادئ تجاوزه التطور، ولكنه يقوم على المعاصرة والربط بالسياق، التأكيد على إحساس الطالب بجوئ ما يدرسه، فضلاً عن دعمه لمجتمع المعرفة، بتكوين إدارى تربوى ناقد ومتأمل.

تطبيق علم:

ونخلص مما سبق إلى عدة أمور هامة، هى:

١- أن هناك إحساساً مستمراً بإحاجة النظام التعليمى، قبل الجامعى والعالى إلى

التطوير لمواكبة المتغيرات الوطنية والعالمية.

٢- أن هناك شعوراً بأن نظام إعداد المعلم لا يواكب الجهود المبذولة لتطوير التعليم، ومن ثم ضرورة تطويره باستمرار.

٣- أن النظام للتكامل والنظام للتتابع، يوجدان جنباً إلى جنب، وأن التطوير يشملهما معاً، دون تفضيل أى منهما على الآخر.

٤- أن مؤسسات إعداد المعلم، تتولى أيضاً مسئوليات التنمية المهنية للمعلمين فى إنشاء الخدمة.

٥- أن مسئولية رسم سياسات إعداد المعلم، ووضع ضوابط ونظم العمل مسئولية جهاز مختص بذلك، قد يتغير مسماه، ولكن هناك تأكيد على دوره وأهميته. ويتولى هذا الجهاز أيضاً مسئولية ضمان الجودة والاعتماد، ومتابعة جودة الأداء بعد الاعتماد.

بل إن هذا الجهاز هو الذى يعتمد البرامج قبل طرحها وقبول طلاب بها، ضماناً لجودتها. ويتم تطبيق هذا النظام على كافة مؤسسات إعداد المعلم، ولا تترك مسئولية ذلك للكليات أو الجامعات.

نظام تربية المعلم فى فرنسا

تطور نظام إعداد المعلم فى فرنسا تطوراً جذرياً فى العقود الأخيرة، وفى نقلة نوعية كبيرة، تمثلت فى تغييرات راديكالية غير مسبوقة يستوى فى ذلك معلم المدرسة الابتدائية، ومعلم التعليم الثانوى بمدرسته المتوسطة والعليا. ونرى أنه من الضرورى تقديم عرض تاريخى موجز لتطور إعداد المعلمين فى فرنسا، حتى نقف على ما طرأ من تغييرات، سميناها بالتغيرات الراديكالية.

كان قانون جيزو Guizot Law لعام ١٨٣٣ ينظم نظام التعليم الابتدائى فى فرنسا، إذ كان على كل بلدية يقيم بها أكثر من ٥٠٠ شخص تقديم تعليم ابتدائى للذكور، ودفع مرتبات للمعلمين به. وقد أنشئت مدارس المعلمين (النورمال) école normales لإعداد المعلمين لهذه المدارس الابتدائية، وفقاً للقانون المشار إليه كإلزام لأقسام التعليم لتمويل هذه المدارس.

وقد طبق القانون فقط على مدارس النورمال للذكور، إلى أن صدر قانون آخر عام ١٨٧٩، عرف بقانون فيرى Ferry Law، ألزم أقسام التعليم بمد مهلة التزامها إلى مدارس النورمال للبنات، بإنشائها وتمويل أنشطتها.

ولم يكن هناك تنظيم واضح لمدارس النورمال إلى أن صدر عام ١٨٨٧ قرار وزارى قدم شروحاً تفصيلية لأنشطة وتنظيم مدارس النورمال للمعلمين école normales d'instituteurs، وبرنامج الإعداد بما فيها التدريب العملى الذى تقدمه. وكانت هذه المدارس تقبل الحاصلين على الشهادة الأولية، Brevet élémentaire للبالغين من العمر من ١٦-١٨ سنة بعد اجتياز اختبار القبول. وكانت مدة الدراسة ثلاث سنوات، يتقدم الطلاب فى نهايتها لامتحان الشهادة العليا Brevet Supérieur ويعين الحاصلون على هذه الشهادة لمدة سنتين تحت الاختبار كمترشحين فى المدارس العامة، يحصلون فى حالة نجاحهم فى التدريب على شهادة القدرة أو الكفاءة المهنية CAP واعتبر المعلمون بالمدارس الحكومية اعتباراً من

عام ١٨٨٩، أي بعد سنتين، من القانون السابق موظفين رسميين.
وقد حدث أن قامت حكومة فيشي Vichy عام ١٩٤٠ بإلغاء مدارس
النورمال، واعتبرتها ضد النظام العام واستبدلت بها معاهد التدريب المهني،
واشترطت حصول المعلمين للمدارس الابتدائية على شهادة الثانوية العامة
(البكالوريا). وقد أعيدت مدارس النورمال مرة أخرى بعد تحرير فرنسا من
الاحتلال بعد الحرب العالمية الثانية.

وتغير النظام عقب الحرب العالمية الثانية، وبالتحديد عام ١٩٤٧، حيث كان
هناك مستويان لإعداد معلم التعليم الابتدائي، المستوى الأول للطلاب البالغين من
١٥-١٧ سنة ويدرسون الحلقة الأولى ويحصلون على شهادة الدراسات العامة،
والمستوى الثاني للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٧-١٩ سنة الحاصلين على
البكالوريا. وتستمر مدة الدراسة للفئة الأولى إلى عام واحد، أما المستوى الثاني فإن
تدريبهم يستمر لمدة عامين فقط.

وإزاء التوسع في التعليم الابتدائي في الستينات، اقتصر القبول للإعداد
للعمل كمعلم بالمدارس الابتدائية على الحاصلين على البكالوريا للدراسة بمدارس
النورمال لمدة عام واحد، ثم صارت مدة الدراسة عامين اعتباراً من ١٩٦٨.
وقد تم إلغاء قبول الحاصلين على البكالوريا عام ١٩٧٨ بمدارس النورمال،
حيث يلتحقون أولاً بمؤسسات للتعليم الإضافي للدراسة لمدة سنتين. واعتباراً من
عام ١٩٨٤ فإن جميع معلمي المدارس الابتدائية كانوا يتلقون إعداداً مهنيًا لمدة
عامين، يحصلون بعده على شهادة فوق المتوسط للعمل في التعليم.

وأما بالنسبة لمعلمي التعليم الثانوي الكوليج Colléges والليسيه Lycées
التي ظهرت عام ١٨٠٢، فإن مساهم الوظيفة هو أستاذة مجازين Professeurs
agrégés بدءاً من عام ١٨٠٨. وكان توظيفهم يتم من خلال مدارس النورمال،
اعتماداً على امتحان بدأ تطبيقه عام ١٨٢١.

وقد طبق قانون جيوزو Guizot السالف ذكره اعتباراً من عام ١٨٣٣ على

هؤلاء المعلمين، ثم قانون فيري Ferry أيضاً.

وعندما تحولت المدارس الابتدائية العليا عام ١٩٤١ إلى الكوليج، ظهرت شهادة جديدة هي شهادة الكفاءة للتدريس بالكوليج (المدرسة المتوسطة) CAPES، وكانت مدة الدراسة سنة واحدة بمراكز تدريب المعلمين.

ونظراً لوجود عجز في أعداد المعلمين صدر قرار وزارى فى فبراير ١٩٥٧ أنشئت بمقتضاه معاهد لإعداد معلمى المدارس الثانوية IPES. وكان الطلاب الذين يعدون للحصول على الـ CAPES يعينون قبل حصولهم على الترخيص، ويتلقون مكافآت فى أثناء الدراسة، كما كانوا يعفون من الامتحان النظرى للشهادة، مقابل تعهدهم بالعمل معلمين لمدة عشر سنوات.

ورغم ذلك ظل العجز قائماً، نظراً لعدم الإقبال الكافى بمعاهد إعداد معلمى المدارس الثانوية، مما أدى إلى الاستعانة بمعلمين مساعدين خلال السبعينيات والسبعينيات من القرن العشرين.

وقد اتخذت عدة إجراءات لزيادة أعداد المعلمين المطلوبين للعمل بالمدارس الثانوية، منها إنشاء شهادة الكفاءة للتدريس بالكوليج CAPCEG عام ١٩٦٠، ثم شهادة الأساتذة المجازين للعمل بالليسيه PEGC عام ١٩٦٩. وقد أدى ذلك إلى توفير أعداد كبيرة من أساتذة المدارس الثانوية (الليسيه)، حتى انتهى ذلك عام ١٩٨٧.

وقد وضعت وزارة التربية الوطنية سياسات متعددة لمواجهة ترك المعلمين للدراسة والتوجه نحو التوسع التعليمى وتخفيض كثافات الفصول، مما أدى إلى التوسع فى الدراسات الجامعية لإعداد المعلمين، وخلق بيئة ثرية للدراسة للراغبين فى العمل بالتعليم وزيادة وظائف، وأضاف قيمة كبيرة لمهنة التعليم.

مدارس المعلمين العليا:

وتعتبر مدارس المعلمين العليا École Normale Supérieure من المؤسسات ذات السمعة العالية بين مؤسسات التعليم للعالى من جامعات وغيرها،

وهى مؤسسات خارج إطار التعليم الجامعى.

وقد أسست هذه المدارس إبان الثورة الفرنسية، بهدف تزويد الجمهورية باحتياجاتها من المعلمين، الذين أحسن إعدادهم وتدريبهم، وفق نظام لترقية الفكر النقدى والقيم المدنية للتتوير، مما جعلها مؤسسات للصفوة، تتولى تخريج قادة الفكر للمجتمع الفرنسى، وقادة العمل الحكومى والأكاديمى.

كما قدمت هذه المدارس لفرنسا فلاسفة وكتابا وعلماء ورجال دولة، حصل من بينهم أكثر من ١٢ خريجا لجائزة نوبل، و ١٠ على ميداليات فى الرياضيات والاقتصاد. وقد جاء ترتيبها الـ ٣٣ بين أفضل جامعات العالم عام ٢٠١٠.

وتشترك هذه المدارس العليا للمعلمين، مع غيرها من المدارس العليا فى فرنسا بأنها تختار طلابها من طبقات عليا، بشرط اجتيازهم اختبارات انتقاء تنافسية، يدرسون بعدها لمدة أربع سنوات للحصول على الأستاذية، وهى التى تسمح لهم بالتدريس فى المدارس الثانوية (الليسيه) أو الجامعات.

وتقيم مدرسة المعلمين العليا فى ليون Lyon صلات قوية مع الجامعات، وبخاصة الدراسات التحضيرية بها التى تعد الطلاب لاختبارات تنافسية للالتحاق بها، حيث يمكن للطلاب التقدم بعد عامين للامتحان الأول من الدراسة الجامعية، ويعقد امتحان ثان للطلاب الذين لا يدرسون بالفصول التحضيرية. كما يمكن للطلاب التقدم لاختبار القبول للماجستير أو الدكتوراه، أو امتحان السنة النهائية للدرجة الجامعية الأولى التى تقدم بالمشاركة مع إحدى جامعات ليون.

لما مدرسة المعلمين العليا فى باريس Paris، وهى التى تنظر إلى نفسها باعتبارها مؤسسة تعليم عال للصفوة للدراسة للدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا وكمركز للتميز فى البحث العلمى، فإن نظام القبول بها يعتبر نظاماً تنافسياً على درجة عالية، وفق اختبارات انتقائية تحريرية وشفوية، وتقدم المدرسة دراسات لدرجات الليوم والماجستير والدكتوراه.

وأما مدرسة المعلمين العليا فى كاشون Cachan، فإنها تقدم نوعين من الاختبارات القبول، الأول لمن يسمون النورماليان Normalien وهو اختبار انتقائى مفتوح للفرنسيين ومواطنى دول الاتحاد الأوروبى الأخرى، والاختبار على مستويين.

أ - للالتحاق بالسنة الأولى بالمدرسة، لمن درسوا لمدة عامين بالفصول التحضيرية بالجامعات، للدراسة لمدة ٤ سنوات.

ب - للالتحاق بالسنة الثالثة بالمدرسة، بعد السنة الأولى من دراسة الماجستير، أو للحاصلين على الدرجة الجامعية من مدارس عليا في تخصصات الهندسة والاقتصاد والأعمال.

والاختبار الثاني للطلاب الراغبين في الدراسة لدرجة الماجستير أو درجة الدكتوراه، وهو اختبار يتوقف على مستوى الدرجة المتقدم إليها الدارس.

وتتنوع التخصصات الأكاديمية بهذه المدارس، لتشمل: البيولوجي والكيمياء والفيزياء والرياضيات والجيولوجيا والتاريخ والجغرافيا وعلوم الأرض والفضاء، وعلوم الحاسب، والهندسة الحيوية والهندسة الطبية والاقتصاد والإدارة والعلوم الاجتماعية واللغات، والفنون والقانون والتربية البدنية والرياضية.

وتعتبر مدارس المعلمين العليا مراكز أبحاث علمية متميزة، بسبب القبول الانتقائي بها للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والبرامج البحثية المنفذة والإمكانات المتاحة.

ويرجع الإبقاء على هذه المدارس العليا، وعدم ضمها إلى المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين إلى تميز هذه المدارس وعلو مستوى الأداء والتقييم الدولي المتميز لها.

التغير الراديكالي لتربية المعلم في فرنسا:

ويشهد عام ١٩٨٩، ما أطلقنا عليه التغير الراديكالي في إعداد المعلمين، بصور قانون للتوجيه Orientation في ١٠ يوليو ١٩٨٩ بإنشاء المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين Instituts Universitaires de Formation des Maitres IUFM، كبديل عن جميع مؤسسات إعداد معلمى المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية (العامة والتكنولوجية والمهنية)، ما عدا المدارس العليا للأساتذة ENS. وقد بدأت هذه المعاهد، التي تدير وفقا للنظام التقاعبي، العمل اعتباراً من العام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢. وقد تغير بناء على القانون المشار إليه في الفقرة السابقة مسمى معلمى المدارس الابتدائية إلى professeurs des écoles أى أساتذة المدارس، يعنون بعد حصولهم على الترخيص بمزاولة المهنة. وهكذا ألغت فرنسا نظام الإعداد التكاملي للمعلمين للمدارس الابتدائية

والمتموسطة والثانوية، موحدة مسمى معاهد الإعداد، وفقاً للمسمى السابق ذكره، باستثناء المدارس العليا للأساتذة.

وقد خرجت هذه المدارس إلى حيز الوجود عام ١٩٩٠/١٩٩١ لتحل مكان:

أ - مدارس المعلمين Ecole Normale ، التي كانت تعد معلمى الابتدائى وما قبله.

ب- المراكز التعليمية الإقليمية PBR، التي كانت تعد أساتذة التعليم المتوسط والتعليم الثانوى، والتي كانت تقبل الحاصلين على الليسانس، لإعدادهم لمسابقة aggregation (control+1)، والاستاذية (1+ CAPES).

ج - مدارس المعلمين القومية ENNA، التي كانت تعد معلمى المدارس التجارية، وقد كان الهدف منها توفير أوضاع إعداد المعلمين، تحت مسمى وظيفى واحد، هو Professeur، ودخل مؤسسات متنوعة المستويات والمسميات، وتحقيق أهداف أخرى، هي:

أ - إعداد الطلاب لمسابقات التوظيف، وهى مهمة السنة الأولى بالمعاهد.

ب - إعداد المعلمين قبل الخدمة لمسابقات متنوعة على المستوى القومى، وهى مهمة السنة الثانية بالمعاهد.

وتعتبر السنة الثانية، بهذه المعاهد، هى السنة الدراسية ذات الأهمية الكبرى، والأنشطة النظرية والعملية الأكثر، إلى درجة أن هذه المعاهد يمكن أن تختزل فى هذه السنة، على أساس أن بعض الطلاب قد لا يلتحقون بالسنة الأولى، كما سنوضح فيما بعد.

ومن هنا، فإنه يمكن القول بأن أبرز وظائف هذه المعاهد، هي:

١- الإعداد للمسابقات: إذ إن مهمة السنة الأولى بالمعهد تعد للطلاب لعدد من المسابقات حسب المدرسة التى يحدون أو يريدون العمل بها، فيتقدم الراغبون فى العمل بالمدارس الابتدائية وما قبلها إلى مسابقة CRPE، والراغبون للعمل بالتعليم المتوسط والثانوى إلى مسابقة CAPES، والراغبون فى العمل بالكليات والثانويات الفنية إلى مسابقة CAPEPS. والراغبون فى العمل بالمدارس المهنية إلى مسابقة CAPLP، والمرشدون التربويون إلى مسابقة CPE.

٢- إعداد المعطمين: حيث إن السنة للثانية، وهى سنة إلزامية لمعلمى المستقبل، يلتحق بها إجبارياً جميع الطلاب، وفق قائمة من المهارات والكفاءات تحددها وزارة

التربية، وتدريب المعاهد طلابها لاكتسابها.

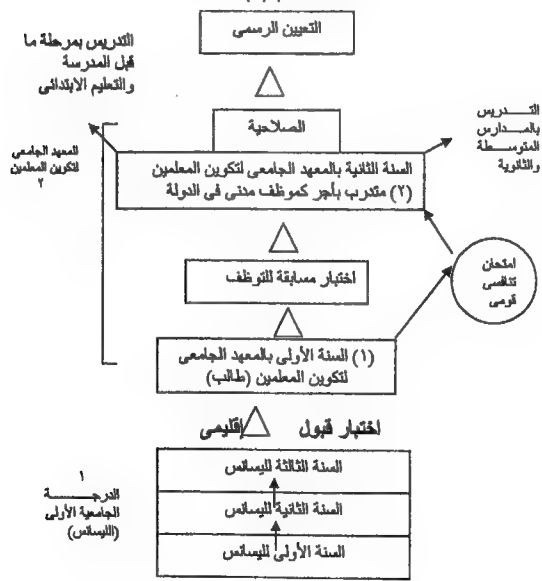
٣- التعليم المستمر: إذ تقوم المعاهد بمهمة تدريب المعلمين، وفقاً للبرامج التي تعلن عنها هذه المعاهد.

ويقوم أعضاء هيئة التدريس بالمعاهد بدورهم كمدرسين، وهم خاضعون من الأكاديميين، وخبراء التعليم، ومعلمي المدارس ممن لهم خبرات تدريسية، والباحثين، وخبراء من تخصصات متنوعة.

برنامج إعداد المعلم في المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين:

ويوضح الشكل الآتي برنامج إعداد المعلم، الذي يستمر لمدة خمس سنوات، ثلاث منها دراسة جامعية، وستان للدراسة بالمعاهد الجامعية لتكوين المعلمين.

شكل رقم (١)



ويظهر من الشكل السابق أن هذا النظام هو النظام التتابعى، حيث:

١- يلتحق الطالب الحاصل على شهادة إتمام التعليم الثانوى (البكالوريا) بالجامعة للحصول على للدرجة الجامعية الأولى (الليسانس) فى التخصص الذى يدرسه.

ويلاحظ هنا مايلى:

أ - كثير من الجامعات الفرنسية تقدم دراسات للحصول على درجة الليسانس، يتضمن بعضها دراسة مقررات تربوية فى السنتين الثانية والثالثة.

ب- تضمن النظام الأوروبى الجديد، الذى جاء به إعلان بولونيا، وهو نظام LMD (L) الليسانس، (M) الماجستير، (D) الدكتوراه، بعض المقررات التى خطط لها خصيصا للطلاب الذين يختارون العمل المهني فى التدريس.

٢- يتقدم الطالب الحاصل على الدرجة للجامعة الأولى، الراغب فى العمل فى التدريس إلى المعهد الجامعى لتكوين المعلمين، وإذا تم قبوله (وفقا لما سنفصله فيما بعد) يدرس فى العام الأول بالمعهد كطالب.

٣- يتقدم الطالب الناجح فى السنة الأولى لاختبار للتوظيف، وهو اختبار تنافسى، تنظمه وزارة التربية الوطنية، وأجهزتها المحلية المسؤولة عن ذلك كما يمكن للطالب الحاصل على للدرجة الجامعية الأولى (الليسانس)، ممن درسوا المقررات التربوية للتقدم لهذا الاختبار مباشرة، دون دراسة السنة الأولى بالمعهد الجامعى لتكوين المعلمين.

٤- يلتحق الطلاب الناجحون فى اختبار التوظيف بالسنة الثانية بالمعهد الجامعى لتكوين المعلمين. وتضمن برنامج الدراسة (الذى سنتناوله فيما بعد) دراسة مقررات، وتدريب عملى فى المدارس مع مسئولية كاملة عن الفصل الذى سيدرس لطلاب، وإعداد رسالة مهنية تربوية.

و دراسة برنامج السنة الثانية تعد إجبارية لجميع الناجحين فى اختبار للتوظيف.

٥- ويرتكز الحصول على الصلاحية أو للتخصيص بمزاولة مهنة التدريس على

معايير مستقاة من الدراسة بالسنة الثانية بالمعهد.

٦- يصدر قرار التعيين من بين المترشحين الذين حصلوا على الصلاحية، وفقاً لاحتياجات ورؤى وزارة التربية.

ويظهر مما سبق أن هناك تغييراً جدياً قد حدث في نظام تكوين المعلم أياً كان تخصصه أو المرحلة الدراسية التي يعد للعمل بها بإنشاء هذه المعاهد .
رسالة المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين:

المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين مسئولة عن إعداد المعلمين قبل الخدمة. كما تتولى تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، والقيام بالبحوث في كافة مجالات التربية والتعليم. وتقدم المعاهد للطلاب التدريب الميداني الذي يعينهم على النجاح في اختبارات التوظيف، والقيام بدورهم كمهنيين محترفين.
وتتولى هذه المعاهد إعداد المعلمين للمراحل التعليمية التالية:

١- مرحلة ما قبل التعليم الإلزامي. والمعلمون يدرسون للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

٢- مرحلة التعليم الابتدائي الإلزامي (من ٦-١١ سنة). والمعلمون لهذه المرحلة يدرسون للأطفال (من ٦-١١ سنة) بالمدارس الابتدائية.

٣- مرحلة التعليم الثانوي الأدنى الإلزامي (من ١١-١٥ سنة). والمعلمون لهذه المرحلة يدرسون مقررات تخصصية محددة.

٤- مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي، الثانوي الأعلى من (١٥-١٨ سنة). والمعلمون في هذه المرحلة يدرسون للبيسة العامة والتكنولوجية، والبيسة المهنية.

وتعتبر الدولة مسئولة مسؤولية كاملة عن السياسة التعليمية، وتضع وزارة التربية القواعد والإرشادات الخاصة بالتعليم والتدريس، وتصميم المناهج، وتعيين المعلمين والإداريين التعليميين، وتتولى للتخطيط الإداري وسياسات التدريب. وتتولى كل إدارة تعليمية محلية (تعرف باسم الأكاديمية Académies)، مهام هذه الإدارة في نطاق جغرافي محدد، وتتولى تنفيذ سياسات الوزارة.

أنواع برامج التكوين ومستوياتها:

تعتبر المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين مؤسسات تعليم عال تديرها الدولة، تقدم تكويناً تربوياً قبل الخدمة على مستوى الدراسات العليا للمعلمين في فرنسا. وهناك ٣١ معهداً، منها ٢٦ معهداً موزعة على الأكاديميات (الإدارات التعليمية)، وخمسة معاهد في خارج فرنسا فيما وراء البحار.

وجميع هذه المعاهد - اعتباراً من عام ٢٠٠٥ - صارت بمثابة معاهد تابعة للجامعات، وتم تنفيذ ذلك على جميع المعاهد بحلول سبتمبر ٢٠٠٨. وتقدم المعاهد برنامجاً دراسياً مدته عامان. يقضى الطالب العام الأول منه في الدراسة للإعداد لامتحان التوظيف. أما العام الثاني فيدرس فيه المعرفة العملية التطبيقية لممارسة المهنة.

ويختار الطلاب الذين يريدون التخصص للتدريس بالتعليم الثانوي، طريقاً من بين خمسة طرق للتكوين كمعلمين، وهي:

١- برنامج الدراسة للحصول على شهادة القدرة للتدريس بالمرحلة الثانية CAPES.

٢- برنامج الدراسة للحصول على شهادة القدرة لتدريس التربية البدنية والرياضية CAPEPS.

٣- برنامج الدراسة للحصول على شهادة القدرة لتدريس المواد التقنية CAPET

٤- برنامج الدراسة للحصول على شهادة القدرة للتدريس باللسان المهني CAPLP.

٥- برنامج الدراسة للحصول على شهادة التأهيل للتدريس للمتقدمة بالتعليم الثانوي Aggregation.

والطلاب غير القادرين على الدراسة بالمعاهد الجامعية لتكوين المعلمين، يمكنهم الدراسة التي تقدمها المراكز الوطنية للتعليم من بعد، وهي نفس المقررات التي تقدمها المعاهد، كما يدرس الطلاب بمراكز التكوين للتربوي الخاصة ذات

البرنامج الذى تقدمه المعاهد، إذا كانوا يرغبون العمل بالمدارس الخاصة التى تتعاقد معها للدولة.

نظام القبول بالمعاهد:

يمكن للطلاب الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى التقدم للالتحاق بالمعهد الذى يختارونه، للإعداد لمهنة التدريس.

ويقدم الطالب إلى المعهد ملفاً كاملاً عن تحصيله الدراسى وأنشطته ومؤهلاته، وخبراته السابقة، كما يشترط اجتيازه لما يعقده المعهد من مقابلات واختبارات وفحوص.

ويلاحظ أن القبول بالمعهد لا يضمن التعيين كمعلم، إذ ينبغي أن ينجح الطالب فى اختبار المسابقة الذى تعقده وزارة التربية بعد انتهاء الدراسة فى العام الأول. ويحصل الناجحون على شهادة القدرة (الكفاءة) لأستاذية المدارس CAPE ، التى تتيح لهم الالتحاق بالعام الثانى بالمعهد.

وقد اشترط، اعتباراً من عام ٢٠٠٩ حصول الطالب على الماجستير أو قيده بالسنة الثانية للماجستير لدخول امتحان المسابقة للتوظيف.

وتتكون اختبارات للمسابقة للتوظيف من جزأين، اعتباراً من عام ٢٠٠٩،

هما:

- الجزء الأول من الاختبارات، يتكون من امتحانين تحريريين:

أ - الأول فى اللغة الفرنسية والإنسانيات، إذ يطلب من المتقدم أن يقوم بتحليل نص لايذيد عن ١٠ صفحات فى مادة من المواد الآتية: الألب- للتاريخ- الجغرافيا - الفنون - التربية الخلقية، والإجابة عن أسئلة فى قواعد اللغة الفرنسية فى النص المقدم، وكتابة مقال فى نظرية المعرفة أو تاريخ المادة التى اختارها.

ب - الرياضيات والعلوم، حيث ينبغي أن يقوم الطالب بحل بعض المسائل الرياضية، وتحليل وثيقة علمية، ومناقشة أسئلة موضوعية.

- الجزء الثانى من الاختبار، ويشمل امتحانات شفوية وعملية:

أ - تكريب عملى على التدريس.

ب- مقابلة يناقش فيها نص يقدم للطلاب.

ودخول امتحان المسابقة ليس قاصراً على طلاب المعاهد، ولكن يمكن
لغيرهم التقدم إليه إما بطريقة مستقلة، وإما بعد التدريب عن طريق المركز الوطني
للتعليم من بعد. كما يمكن التقدم لهذا الامتحان أكثر من مرة وفي أكثر من أكاديمية.
هيئة التدريس:

تضم الهيئة التي تتولى التدريس لطلاب المعهد: أساتذة الجامعة، أساتذة
بالتعليم الثانوي والتعليم الابتدائي، ونظار وموجهين بالتعليم، على أن يكون لهم
جميعاً خبرات عملية بالتدريس.

المنهج الدراسي لتكوين المعلم:

لم تضع وزارة التربية منهجاً قومياً للمعاهد، ولكن هناك إرشادات عامة
تؤكد على أن المنهج المقدم ينبغي أن يصمم لضمان تلقى الطلاب تكويناً شاملاً
يطور قدراتهم على التفاعل مع كل من حولهم.

ومن ثم يضع كل معهد من المعاهد خطة الدراسة الخاصة به ومحتوياتها
للسنة الأولى والسنة الثانية، ويشترط موافقة وزارة التربية عليها.

وتوزع ساعات الدراسة بالمعاهد على النحو التالي:

١- ٣٣٠ ساعة للتدريب الميداني. وينقسم هذا التدريب إلى: تقديم للتدريب
وملاحظة التدريس، والتدريس المساعد للمعلم، ثم تولى المسؤولية الكاملة للتدريس.

٢- من ٤٠٠ - ٧٥٠ ساعة، للتدريب على مجال أو مادة التخصص.

٣- من ٣٠٠ - ٤٠٠ ساعة، للتدريب العام.

وقد وضعت وزارة التربية عام ٢٠٠٦ إطاراً عاماً إصلاحياً يؤسس

للمعرفة والمهارات، التي ينبغي أن يكتسبها جميع المعلمين، هي:

١- التصرف بطريقة خلقية ومسؤولية.

٢- الكفاءة في اللغة الفرنسية للتدريس والتواصل.

٣- الكفاءة في التخصص الذي سيدرسه المعلم ومعرفة عامة متقدمة.

٤- التخطيط لتدريس مادة التخصص.

٥ - تنظيم العمل في الفصل للمدرسي (الصف).

٦- احترام تنوع الطلاب.

٧- الكفاءة فى تقويم الطلاب.

٨- معرفة شاملة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٩- العمل فى فرق عمل وللتعاون مع المدارس والشركاء الآخرين.

١٠- للتدريب المستمر والإبداع.

وقد غطى إطار العمل المذكور على هذا النحو أسس التدريس، والتأكيد على أهمية تكامل التعلم النظرى مع الممارسة التطبيقية، وللتقييم التكوينى الذى يضمن الكفاءة فى جميع المجالات.

وقد حدد الإطار مهمتين أساسيتين لمدارس للتدريب، الأولى خلق بيئة داعمة، وقيادة المعلمين الجدد كموظفين بالدولة، والثانية تسهيل استخدامهم لكافة مهاراتهم التدريسية والقيادية.

ومن الملاحظ الهامة للتنسيق بين هذه المعاهد، وتبادل الخبرات والتشاور ورسم السياسات إنشاء مؤتمر مديرى للمعاهد الجامعية لتكوين المعلمين Conference des Directeurs d'UFG وهو لجنة تضم مديرى للواحد والثلاثين معهداً عالياً لإعداد المعلمين فى فرنسا.

وهذه اللجنة مكان للحوار وتبادل الخبرات، وضمان إقامة علاقات بين المعاهد، وربطها بشركائها على المستوى القومى والدولى.

ويبلغ الاهتمام السياسى فى فرنسا مداه بإعلان رئيس الجمهورية ساركوزى فى مايو ٢٠٠٨ أن المعلمين ينبغي أن يتعلموا فى الجامعات فقط، وأنهم يجب أن يكونوا حاصلين على درجة الماجستير، وهو ما عرف بالماسترة Masterization، وأنهم ينبغي أن يجتازوا امتحان مسابقة تنافسياً.

وحدد رئيس الجمهورية موعداً تقوم المعاهد قبله (أكتوبر ٢٠٠٨) بإرسال خططها التنفيذية إلى وزارة التربية.

جدل فرنسى حول المعاهد:

ثمة جدل كبير فى فرنسا على مستوى وسائل الإعلام والأكاديميين حول هذه المعاهد، منذ إنشائها، حيث نشرت جريدة Le Figaro الفرنسية عدة مقالات وتحقيقات تنتقد المعاهدة، ومثلها جريدة Le Monde.

وكان مما ذكر أن هذه المعاهد تتسم بعدم الكفاءة، وأنه لا ضرورة لإنشائها وهى طفيلية أيضا، وأن الطرق والأساليب المستخدمة فى التعليم والتدريب بها، تجعل من الصعب تقييم أداء طلابها، وأنها حولت إعداد المعلم إلى حرفة أكثر منها مهنة، وأن هناك فجوة بين الكفايات النظرية والعملية مما يعتبر أحد أبرز جوانب الضعف بها.

وبلغ الهجوم على هذه المعاهد ذروته، عندما تم اقتراح مشروع قرار فى نوفمبر ٢٠٠٩ بمسابقة للماجستير، تمنحها المعاهد فى إطار خطط إصلاح التعليم وإعداد المعلمين فى فرنسا، بإنشاء درجة للماجستير تمنحها المعاهد للتعيين بالتعليم.

نظام تربية المعلم ومؤسساته فى رومانيا

كانت رومانيا إحدى دول شرق أوروبا الشيوعية، وكان يحكمها حزب واحد هو الحزب الشيوعى، إذ إنها خلاف دول أخرى فى شرق أوروبا لم يكن نظام الحكم فيها يسمح بوجود أحزاب أخرى. وكان الحزب الشيوعى صاحب الدور القيادى فى المجتمع. بل إن دور وقوة رئيس الدولة شاوشيسكو كانت أكثر مما كان فى دول شيوعية أخرى، وبخاصة فى الاستبداد والأوتوقراطية.

تم تأميم كل قطاعات الاقتصاد بدءاً من عام ١٩٤٨. كما مارست رومانيا استقلالاً ملحوظاً عن الاتحاد السوفيتى فى كثير من مناحى السياسة الخارجية، وفى علاقاتها مع الغرب، وإن كان اقتصادها قد سار على نهج للنظام السوفيتى فى التخطيط المركزى.

وفى ديسمبر ١٩٨٩ تم للقضاء على النظام للشيوعى بمقتل شاوشيسكو وزوجته، وتولى اليسكو رئاسة الدولة، وتحول النظام من الشيوعية إلى الرأسمالية،

ومن الاستبداد إلى الديمقراطية.

أخذت الدولة في الاهتمام بالاستثمار الأجنبي، منتهجة سياسة تقوم على ثلاثة مبادئ هي: المعاملة المتكافئة للاستثمار القومي والأجنبي، وحرية الأسواق الرومانية، وتقليل تدخل الدولة إلى أدنى مستوى.

وقد سمحت للدولة على ضوء ذلك لأية شركة أجنبية بتملك الأرض ورأس المال، والعمل الحر في السوق داخلياً وخارجياً، كما سمح بتشغيل الأجانب في الاقتصاد والإدارة، وغيرها.

وعلى الصعيد السياسي سمح بتعدد الأحزاب، وإصدار الصحف وحرية الرأي.

وعلى الصعيد التعليمي تبنت الدولة إصلاحاً تعليمياً جذرياً، تمثل في إلغاء كل ما يتصل بالفكر الشيوعي في المناهج الدراسية، وتعديل نظام التعليم الإلزامي من عشر سنوات للإلزام إلى ثمانى سنوات تشمل المدرستين الابتدائية والمتوسطة، حتى يمكن تحقيق الاستيعاب الكامل، كما تم إلغاء امتحان القبول بالتعليم الثانوى. وتتوسع التعليم الثانوى بإنشاء أنماط مختلفة من مدارس، تشمل المدارس الأكاديمية (علوم وإنسانيات) والمدارس للصناعية والزراعية والاقتصادية، والمدارس الصحية، ودور المعلمين، والمدارس العسكرية.

وكذلك تم استحداث نظام جديد للتعليم بعد الثانوى بإنشاء كليات مدة الدراسة بها ثلاث سنوات اعتباراً من العام الجامعى ١٩٩٢/٩١ للإعداد والتدريب السريع للتخصص فى الوظائف الوسطى بين العمال وخريجي الجامعة.

ويخضع النظام التعليمى كله لسلطة الدولة فى رومانيا، ممثلة فى وزارة التربية الوطنية، وبخاصة التعليم قبل الجامعى، مع منح الجامعات استقلالاً. وتقوم الوزارة فى هذا السياق بوضع الاستراتيجية العامة للتعليم بالتشاور مع المؤسسات والوزارات الأخرى ذات الصلة، كما تقوم بتحديد أهداف النظام بعامه، ولكل مستوى من مستويات التعليم ومراحله، وتنظم وتنسق وتتابع النظام أيضاً.

والوزارة مسئولة كذلك عن إنشاء المدارس الابتدائية والثانوية وما بعدها والكليات، وتتولى تنسيق أنشطة البحوث التربوية، وإدارة التفتيش على المدارس.

وتدار مؤسسات التعليم العالى فى رومانيا عن طريقة مجالس الأمناء وإدارات الكليات والأقسام العلمية.

وتعنى الاستقلالية الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالى، الإدارة المؤسسية والبنى والهياكل والتنشغيل والتمويل والتعليم والبحث العلمى.

وتتولى الدولة تمويل التعليم العالى من خلال للموازنات المالية السنوية، وتقدم الوزارة للكتب الدراسية بالمجان لرياض الأطفال والمدارس الابتدائية والمتوسطة، والطلاب غير القادرين بالتعليم الفنى والمهنى. أى أن للكتب المدرسية بالتعليم الثانوى ليست مجانية.

إصلاح نظام إعداد المعلم:

يواجه إصلاح نظام إعداد المعلم فى رومانيا قبل الخدمة وفى أثنائها نفس التحديات التى واجهتها الدول الأوربية الأخرى، عندما شرعت فى تطوير نظم إعداد المعلم بها. وتتجلى أكثر هذه التحديات بالنسبة للتوجه نحو تمهين العمل بالتعليم وإعداد المعلمين داخل الجامعات.

وقد ظهر ذلك بوضوح بالنسبة إلى اعداد معلمى ما قبل المدرسة ومعلمى المدارس الابتدائية إذ قابلت هذه العملية تحديات جمة تمثلت فى قوى السوق الحرة وغيرها من الاعتبارات الاقتصادية.

وكان لإعلان بولونيا وإعادة تصميم هيكل التعليم العالى فى ضوئها، وأخذ الممارسات والتطبيقات الأوربية الناجحة فى الاعتبار أثره فى هذا التحول. ولذلك فقد تبنت رومانيا استراتيجية تحقق هذا التحول بالنسبة لإعداد معلمى الابتدائى وما قبل الثانوى رغم التحديات آنفة الذكر، طبقت بمقتضاها نظام تحويل المقررات، ووضع مستويات معيارية لنظم إعداد المعلم قبل الخدمة.

كما اهتمت الحكومة الرومانية بدعم من عديد من المنظمات الدولية، بإصلاح نظام إعداد معلم للتعليم الثانوى، وبخاصة التأكيد على تمهين المعلم كجزء من هذه المجهودات، التى توجت بإصدار قانون جودة التعليم، وإنشاء وكالة وطنية لضمان جودة التعليم.

وقد لوحظ فى الآونة الأخيرة ممارسة للدولة لرقابة أكبر على أداء المعلمين، من خلال نظم جديدة للمتابعة والتقييم، وآليات حديثة للرقابة على التعليم.

واستمر معلم المدرسة الابتدائية يعد في دور المعلمين (شكوالا نورمالا Scola Normala)، وكان هذا هو اسمها حتى عام ١٩٤٥، ثم تغير إلى الثانويات البيداغوجية، على غرار مثيلاتها بذات الاسم في الاتحاد السوفيتي السابق وعاد إليها اسمها بعد الثورة.

وكانت هذه الدور تعد معلم الفصل بالمدرسة الابتدائية ومعلم الروضة (مدة التعليم الابتدائي ٤ سنوات) وتجرى للمتقدمين للالتحاق بها اختبارات في الاستعدادات، تتعدد لتشمل اختبارات موسيقية وتشكيلية ورياضية، واختبارات في الكتابة، والحديث، والأدب الرومانى، وقواعد اللغة، والرياضيات.

ومدة الدراسة بهذه الدور خمس سنوات، يلتحق بها الطلاب والطالبات، الذين أنهوا التعليم الإلزامى (٨ سنوات ابتدائي متوسط).

وتعد هذه الدور طلابها للعمل كمعلمي فصول في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية، كما تعدهم في ذات الوقت ليكونوا معلمى مواد في المدارس الابتدائية.

وشبيه نظام هذه الدور بما كانت عليه الحال في مصر من قبل عندما كانت هناك دور للمعلمين والمعلمات لإعداد معلمى الابتدائي، تقبل الحاصلين على شهادة إتمام التعليم الأساسى.

أما عن إعداد معلم للمادة بالمدرسة الابتدائية ومعلم التعليم الثانوى، بمدرستيه المتوسطة والثانوية (ومدة الدراسة في كل منهما أربع سنوات) فإن رومانيا تكاد تتفرد بنظام خاص للإعداد نعرضه فيما يلى:

إعداد المعلم في جامعات بوخارست:

يرجع إنشاء جامعة بوخارست إلى عام ١٦٩٤ ، كأكاديمية للأفراد، وكانت برامجها تقدم باللغة اليونانية. وقد أسهمت الجامعة حال نشأتها في تطوير وتحديث التعليم الرومانى والعلوم والثقافة فى رومانيا.

ثم حولت هذه الأكاديمية إلى جامعة بوخارست عام ١٨٦٤، عندما تم ضم كلية الحقوق إلى كلية العلوم وكلية الآداب إلى الأكاديمية، ثم تم إنشاء كلية للطب بالجامعة عام ١٨٦٩، ثم توالى إنشاء كليات العلوم الدينية عام ١٨٨٤، وأكاديمية للتدريب التربوى عام ١٨٩٨، ومعهد الجيولوجى عام ١٩٠٦.

وتتضمن جامعة بخارست الآن عشرين كلية جامعية، وفق تخصصات - ربما تكون متفردة وغير متكررة، هي:

- كلية البيولوجي.
- كلية الكيمياء.
- كلية التاريخ.
- كلية الفيزياء.
- كلية القانون.
- كلية الفلسفة.
- كلية الجغرافيا.
- كلية الصحافة ودراسات الاتصالات.
- كلية الجيولوجيا والفيزياء.
- كلية اللغات والآداب الأجنبية.
- كلية الرياضيات وعلوم الحاسب.
- كلية العلوم السياسية.
- كلية علم النفس والدراسات الاجتماعية.
- كلية علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية.
- كلية الدراسات الدينية.
- كلية الديانة الرومانية الكاثوليكية.
- كلية الديانة الأرثوذكسية.
- كلية الخدمة الاجتماعية.
- كلية الآداب.
- كلية الإدارة.
- كلية الإدارة والأعمال.

وتحتل جامعة بخارست قمة الهرم الجامعي في رومانيا، إذ إن تخصصاتها السابق عرضها من خلال كلياتها تمثل نموذجاً قد لا يوجد في جامعة أخرى. ورغم أنه للوهلة الأولى، نجد أن بعض كليات العلوم بها، قد تمثل أقساماً لكلية واحدة، إلا أن كل كلية منها تضم أقساماً علمية في تخصصات فرعية دقيقة.

وقد أدى هذا الإغراق في التخصصات الدقيقة إلى التنوع الشديد في البرامج التي تقدمها للجامعة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا، ومراكز البحوث المتخصصة التي تضمها.

كما أن هذا الإغراق في التخصصات يرتبط بمنظور الجامعة لإعداد المعلم وتنظيمه، إذ تتولى كل كلية من كليات الجامعة إعداد المعلم في تخصصاتها، بتقديم المواد التخصصية للطالب الملتحق بها، والراغب في التخصص للتدريس. وتتركز الكلية التخصصات للتربوية للأقسام التربوية والنفسية لكلية علم النفس والدراسات

التربوية، على النحو الذى منعرض له فيما بعد.
أولاً: الإعداد التربوى فى كلية علم النفس والدراسات التربوية:
تضم هذه الكلية أربعة أقسام تخصصية، هى:

١- قسم التربية.

٢- قسم علم النفس.

٣- قسم علم النفس والتربية الخاصة.

٤- القسم الجامعى لتدريب المعلم.

ويهدف قسم التربية إلى إعداد المتخصصين فى مجالات التربية، من خلال اكتسابهم المعارف والمهارات الأساسية للتعليم والتدريس فى المؤسسات التعليمية المعاصرة، والإدارات التعليمية المركزية والمحلية والإقليمية. وكذلك تطور الإطار النظرى للدراسات التربوية فى سياق ديناميات التربية والتعليم فى رومانيا وفى العالم، والعمل على تطوير التعليم فى رومانيا.

ويسهم القسم عملياً فى التدريب الميدانى للطلاب، لكى يكتسبوا مهارات سوق العمل التعليمى والتربوى، الذى يتمثل فى التعليم فى المدارس الثانوية ومعاهد تربية المعلمين وأقسام التربية، وأنشطة التدريب فى أثناء الخدمة، وأنشطة الهيئات غير الحكومية فى مجالات التنمية البشرية، وأجهزة تطوير المناهج التعليمية وغيرها.

أما قسم علم النفس فإنه يهدف إلى إعداد المتخصصين فى علم النفس بفروعه المختلفة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى ومستوى الدراسات العليا فى علوم النفس وفروعها. وكذلك إعداد الطلاب المعلمين من خلال تدريس مقررات علم النفس فى برامج تربية المعلمين.

وبهنا هذا أن نتوقف عند القسم الجامعى لتدريب المعلم University Department for Teacher Training. وهذا للقسم من الأقسام ذات التاريخ الطويل بجامعة بوخارست وفى الجامعات الرومانية بعامة، إذ ترجع نشأته إلى

أكاديمية للتدريب التربوي عام ١٨٩٨.

ويقوم القسم بمسؤوليات تربية المعلم قبل الخدمة بجامعة بخارست، والتنمية المهنية للمعلمين. وبناء على ذلك يعتبر القسم مسئولاً عن الإعداد التربوي للنفسى للطلاب المعلمين بالجامعة وتدريبهم للعمل الميداني، واكتسابهم الكفايات التدريسية من خلال تعلم استراتيجيات وطرق التدريس والتدريب عليها. كما يقدم القسم برامج لتدريب الموجهين والمفتشين بإدارات التعليم والمؤسسات الأخرى.

وهكذا حددت وظائف القسم فيما يلي:

أ - إعداد المعلمين قبل الخدمة، والتنمية المهنية لهم.

ب - تقديم الاستشارات لمؤسسات التعليم والتدريب والتنمية البشرية.

ج - القيام بالبحوث في مجالات تربية المعلم.

لما عن أهداف القسم، فإنها تتمثل فيما يأتي:

أ - ضمان الإعداد التربوي النفسى ومناهج التدريب الأفضل لطلاب الجامعة الذين اختاروا التخصص في التدريس في كلياتهم.

ب- تطوير برامج ومواد دراسية وتدريبية علمية قائمة على الطرق والمناهج الحديثة تلأم احتياجات الطلاب.

د - تقديم برامج الدراسات العليا في مجالات تربية المعلم.

هـ - تلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع على أسس مهنية، وإعداد المشرفين على برامج تربية المعلم، وتقديم تعليم مستمر مدى الحياة.

و- ضمان تحقيق التوازن بين الأنشطة النظرية والأنشطة العملية.

ثانياً: الإعداد التخصصي في كليات جامعة بخارست:

لذا يلتحق الطلاب الراغبون في التخصص بالكليات التخصصية ليكونوا متخصصين في تخصصاتها أو معلمين لهذا التخصص بالمدارس. وتقوم الكلية التخصصية بتدريس مواد التخصص.

وتقدم كلية الرياضيات وعلوم الحاسب تخصص تعليم الرياضيات من خلال

شعبة الرياضيات التابعة لقسم التحليل الرياضى بها. فهذه الكلية تضم ثمانية أقسام، علمية، هي قسم الجبر وقسم الهندسة المركبة والجبر الحاسوبى، وقسم علوم الحاسب، وقسم أسس علوم الحاسب وقسم الهندسة، وقسم التحليل الرياضى، وقسم الميكانيكا، وقسم نظرية الاحتمالات والإحصاء وبحوث العمليات وقسم الرياضيات. وقد صمم برنامج الرياضيات لتلبية احتياجات تربية المعلمين المتخصصين فى الرياضيات، وإعداد اختصاصى الرياضيات الذين يتطلعون للعمل فى مجالات الإنتاج والتصميم ويتحتم على الطلاب الذين يختارون العمل بالتدريس، دراسة مقررات البرنامج الفرعى لإعداد معلمى الرياضيات كل عام ودراسة المقررات النفسية للتربوية، والتدريب الميدانى.

كما تقدم كلية التاريخ تخصص التاريخ لتربية الطلاب المعلمين الراغبين فى تدريس هذا التخصص بالمدارس، بجانب إعداد الباحثين فى مجالات التاريخ من خلال تخصصات أقسام الكلية الثلاثة، وهى قسم التاريخ القديم والآثار، وقسم تاريخ الرومانيين، وقسم تاريخ العالم، بجانب الدراسات العليا فى هذه التخصصات.

ويتم تشجيع الطلاب منذ العام الأول لالتحاقهم بالكلية، ويشترط لقبول الطالب بالقسم الذى يختاره اجتياز اختبارات فى المعلومات العامة، وفى الميدان المتصل بالتخصص، كما استحدث مؤخراً نظام المقابلة الشخصية. والطلب على الالتحاق بهذه الكلية بتخصصاتها المختلفة أكثر من الأماكن المتاحة، ومن هنا يعول كثيراً على اختبارات القبول كوسيلة رئيسية للانتقاء.

برامج تربية المعلم بالجامعة:

ويدرس الطلاب فى كل شعبة أو برنامج مقررات إجبارية، ومقررات اختيارية. إذ إن هناك مقررات تخصصية إجبارية فى معظمها، وبخاصة فى العام الأول، ويتاح للطلاب فرص الاختيار مع المقررات الإجبارية فى الأعوام الدراسية التالية. كما أن هناك مقررات أخرى اختيارية فى غير التخصص.

وتتنوع طرق التدريس لتشمل بجانب المحاضرات مجموعات المناقشة،

والسيمنارات وورش العمل والتدريب العملى، والدراسة المستقلة.

ويتخصص طلاب شعبة علم الاجتماع فى هذا العلم وفروعه، ومن ثم يدرسون مقررات مختلفة متصلة بالدراسات الاجتماعية تعدهم للعمل فى حقل العمل الاجتماعى والخدمة الاجتماعية والعلاقات العامة بمؤسسات الإنتاج والخدمات. كما يتخصص طلاب شعبة علم النفس فى فروع علم النفس المختلفة، بشكل يؤهلهم للعمل فى ميدان التوجيه والإرشاد النفسى فى مجالات الصناعة، والتدريب المهنى، والإدارة وغيرها. ويتخصص طلاب شعبة التربية فى العلوم للتربوية أساساً، ويدرسون فى العلم الأول:

- أ - مواد أساسية عامة، وتشمل: علم النفس العام، وعلم الاجتماع العام والمنطق.
 - ب - مواد التخصص: وتشمل تاريخ الفلسفة، والمشكلات الرئيسية للفلسفة والأخلاق وعلم الاجتماع الأخلاقى، والاقتصاد الاجتماعى، وتاريخ الاقتصاد، وعلم السياسة، والتدريب التربوى، وهى كلها مقررات إجبارية.
 - ج - مقررات اختيارية: اللغة الأجنبية، والتربية البدنية.
- وفى العلم الثانى، يدرس الطلاب:

- أ - مواد تخصص إجبارية: تاريخ التربية، الفلسفة الإنسانية، النظرية ومناهج البحث، التقويم التربوى: النظرية والتطبيق، مناهج وطرق النقد التربوى، علم النفس التربوى، طرق دراسة الشخصية والتدريب التربوى.
 - ب - مقررات اختيارية (١): الإحصائيات، وتاريخ الحضارة والثقافة، وعلم النفس الفارق، والأمراض النفسية.
 - ج - مقررات اختيارية (٢): اللغة الأجنبية - التربية الرياضية.
- ويختار الطلاب مقررین على الأقل من المقررات الاختيارية، واحد من كل مجموعة.
- وفى العلم الثالث: يدرس الطلاب:

أ - مواد تخصصية إجبارية، وتشمل: تاريخ التربية - النظرية التربوية - التربية قبل المدرسة- التربية فى المدرسة الابتدائية - السلوك البشرى فى التربية وعلم النفس - نظرية المعلومات- فلسفة التربية - علم الاجتماع العائلى - علم النفس الاجتماعى- التدريب التربوى.

ب - مواد اختيارية (يختار الطالب منها اثنين على الأقل): الأنثروبولوجيا الثقافية والتربوية - تربويات الاتصال الجماهيرى- الاختبارات التربوية - طرق النشاط التربوى.

وفى العام الرابع يدرس الطلاب:

أ - مواد تخصصية إجبارية، وتشمل: علم الاجتماع التربوى - تربويات المعوقين - دراسة المؤسسات التربوية والتربية- والأنثوجرافيا التوجيه المدرسى والمهنى- المساعدة الاجتماعية والتربوية - التربية المقارنة - التدريب التربوى.

ب- مقررات اختيارية (يختار لطلاب منها اثنين على الأقل): النشاط التربوى - طرق وتقنيات دراسة الثقافة - التحليل النفسى والتربوى- الابتكار.

وفى العام الخامس يدرس الطلاب:

أ - مواد تخصصية إجبارية وتشمل: التربية التجريبية - طرق وتقنيات التحليل الإحصائى فى التربية- التربية المقارنة - الإرشاد المدرسى- التربية فى مؤسسات التعليم العالى- التدريب التربوى- مقرر مفتوح.

ب - مواد اختيارية (يختار الطالب منها مادتين على الأقل): علم الاجتماع والتربية - سيمانر خاص (الاتصال التربوى) - مقررات مفتوحة.

وواضح مما سبق أن هذه الشعبة لا تعد الطالب لتكريس مادة دراسية، لأنه لا يوجد تخصص فى مقررات الدراسة بالتعليم العام، لكن الطالب الذى يتخصص فى التربية يمكنه العمل إما مدرساً للتربية بدور المعلمين، وإما أخصائياً تربوياً فى أية مؤسسة أخرى.

أما طلاب شعبة التربية وعلم النفس، فإنه يعدون للعمل فى ميدان التربية

الخاصة.

ويمكن الخروج مما سبق بأن شعبة التربية، وشعبة التربية وعلم النفس لا تعد معلماً لمادة دراسية فى تخصصات العلوم الإجتماعية والإنسانية والطبيعية، وفى ذات الوقت نجد أن أعضاء هيئة تدريس للتربية وعلم النفس يدرسون المقررات التربوية بهذه الكلية، وغيرها من الكليات على النحو الذى أشرنا إليه. وتضم جامعة بوخارست كليات أخرى لآداب، والعلوم البيولوجية، والجغرافيا، والتاريخ، والحقوق وغيرها. وتضم كلية الآداب - على سبيل المثال أقساماً متعددة، منها قسم اللغة الرومانية واللغات الأجنبية.

ويدرس الطلاب فى كل فصل دراسى ثلاث مجموعات من المواد الدراسية:

١- المجموعة الأولى: وتضم مواد عامة، وهى إجبارية.

٢- المجموعة الثانية: مواد تخصصية، وتنقسم إلى:

للتخصص الرئيسى (اللغة للرومانية).

للتخصص الفرعى (اللغة الأجنبية).

ومواد هذه المجموعة إجبارية أيضاً.

٣- المجموعة الثالثة: مواد اختيارية:

ويوضح الجدول الآتى ساعات كل مجموعة بالفرق الدراسية الأربع.

جدول رقم (١) عدد الساعات في كل مجموعة من

مجموعات الدراسة بالفرق الأربع

الفرقة		الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة	
مجموعات المواد الدراسية		فصل أول	فصل ثان	فصل أول	فصل ثان	فصل أول	فصل ثان	فصل أول	فصل ثان
١- العامة		٧	٦	٧	٨	٨	٨	٣	١٣
٢- التخصصية:									
أ - تخصص أول		١٢	١٣	١٣	١١	١١	١٢	١٢	١٣
ب- تخصص ثان		١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٢	١٠
٣- الاختيارية		٢	٣	٢	٢	٢	٢	٢	—

ويدخل ضمن المجموعة الاختيارية مقرر التربية، ومقرر علم النفس والتربية العملية (٣ أسابيع في الفصل الدراسي).

والطالب الذي يريد أن يكون معلماً يختار من بين مقررات المجموعة الثالثة المواد التي تعدّه للعمل بالتعليم، وهى علم النفس في الفصل الدراسي الثانى، والتربية العملية بالفرقة الثانية (٣ أسابيع)، والتربية العملية (٣ أسابيع) بالفرقة الثالثة، والتربية العملية (٣ أسابيع) بالفرقة الرابعة. أي أنه يدرس مقررين نظريين أحدهما في علم النفس (والآخر في علم التربية) وثلاث مقررات تطبيقية في التربية العملية.

ومما تقدم يتضح أنه لا توجد كلية لإعداد المعلم، والطالب الذى يرى اختيار مهنة التعليم يمكنه اختيار المقررات التى تؤهله لذلك، ويدرسها له كما ذكرنا سالفاً أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية، وعلم النفس بكلية علم النفس والدراسات التربوية.

ثمّة حقيقة جديرة بالذكر مفادها أنه فى عهد شاوشيسكو ألغيت دراسة التربية والتخصص فيها، والكلية التى تعد لهذا التخصص. حدث ذلك عام ١٩٧٧، لكن أعيد لفتتاح الكلية عام ١٩٩٠ بعد الثورة.

التنمية المهنية للمعلمين:

ويعتبر مركز تدريب المعلمين أكبر مركز للتنمية المهنية فى رومانيا يقدم

برامج للتدريب في أثناء الخدمة والتنمية التعليمية المهنية للممارسين المهنيين. والهدف العام للمركز يتمثل في الإسهام في التحسين المستمر لمهنة التعليم وعلميَّي التعليم والتعلم، بتدريب المعلمين على الطرق والاستراتيجيات الحديثة للتعليم والتدريس، وتلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين والقيادات. ويدعم المركز جميع المهنيين للتربويين في رومانيا، من خلال تقديم برامج تدريبية متنوعة تغطي موضوعات تعليمية وتخصصات عديدة، تشمل طرق تدريس مواد متعددة، والإدارة والقيادة التعليمية والمدرسية، والإشراف التربوي والتوجيه والإرشاد، وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. ومن أهم المقاربات التدريبية للمركز مشاركة التلاميذ لمعلمهم في عمليات التدريب في أنشطة جماعية تعاونية.

تطبيقات عملية بولونيا:

وقد كان لتنفيذ عملية بولونيا لإنشاء منطقة أوروبية للتعليم العالي أثره على تطوير هذا التعليم في رومانيا، فقد أصدرت الدولة برنامج الإصلاح القومي للتعليم ٢٠٠٧/٢٠١٠، ثم استراتيجية وزارة التعليم، لتحديث الإطار القومي للمؤهلات للتعليم العالي، واتخذت خطوات تنفيذية، هي:

١ - تصميم إطار قومي للمؤهلات للتعليم العالي، باتباع منهجية علمية هي ACPART آخذين في الاعتبار توصيات البرلمان الأوروبي.

٢- تلبية الجامعات للدعوة إلى التطوير في ضوء الإطار القومي للمؤهلات، وإعادة بناء المؤهلات الجامعية وفقاً له.

٣- تنفيذ مشروعات قومية، شاركت فيها هيئات رومانية وأخرى دولية في مجالات تطوير البرامج المؤدية إلى هذه المؤهلات.

٤- مشاركة نسبة كبيرة من أعضاء هيئات التدريس بالتعليم العالي في تنفيذ الأنشطة التطويرية.

٥- إصدار قرارات حكومية بمسميات المؤهلات التي تم الاتفاق عليها، وبخاصة

درجات البكالوريوس من مؤسسات التعليم العالي عام ٢٠٠٨.

٦- صدور قرار وزارى بالالتزام بنتائج البحوث والتجديدات لتنفيذ الإطار القومى للمؤهلات فى التعليم العالى.

وتنفذ العملية بولونيا، صارت مدة الدراسة بمعظم البرامج التعليمية بالجامعات للحصول على درجة البكالوريوس ثلاث سنوات، وبرامج الماجستير سنتين والدكتوراه ثلاث سنوات. هذا مع ربط هذا النظام بالنظم الأوروبية الأخرى. وقد حدث تحول كبير فى نظم تكوين المعلم فى رومانيا، متشياً مع تغييرات كبيرة، أخذت بمبدأ المحاسبة للمدارس، وفقاً لمستويات معيارية عالية، لوزارة التعليم فى رومانيا، مسترشدة بالمعايير التى وضعها الاتحاد الأوروبى.

ووفقاً لذلك يعد المعلمون وفق برامج تمتد لمدة ثلاث سنوات بالجامعات، مع تكامل النظرية بالتطبيق، ودراسة التخصص والعلوم التربوية. ويتضمن البرنامج خبرات عملية بالمدارس خلال سنوات الدراسة.

وبعقب التخرج فى الجامعة ممارسة للتعليم تحت الاختبار فى شكل عام للامتنياز، ثم يخضع المعلم لاختبارات بعد ثلاث سنوات من العمل غير الدائم، يمنح الناجحون فيها رخصة مزاولة المهنة.

وفرض على المعلم بعد ذلك الدراسة للحصول على درجة الماجستير، ثم تدريب مستمر، بمعدل برنامج تدريبي كل عام، ويتم تجديد الترخيص كل ثلاث سنوات.

ولعله من أبرز ملامح التغيير فى رومانيا، وفى ظل سياق مجتمع، يحده اقتصاد حر وغلاء للأعمار وتكنى مرتبات المعلمين، وتنفيذ إصلاحات تعليمية ترفع من مستوى الأداء وفقاً لمستويات معيارية عالية، اتجه المعلمون إلى السداف عن مهنتهم بطريقتهم، وتعويض تكنى أجورهم من خلال نظام تعليمى مواز يتمثل فى الدروس الخصوصية، تضعهم - من وجهة نظرهم - فى مستوى معيشى لائق، ووضع اجتماعى أكثر احتراماً، وتجعلهم نوى تأثير سياسى.

الفصل الخامس

السياق المجتمعي والملاح العامة لتربية المعلم في الأمريكيات

الأمريكيات تسمية نصكها ترجمة لكلمة Americas، التي كثيراً ما تستخدم لتشير إلى - وتعتبر عن - قارتي أمريكا وما حولهما.

والأمريكيات أو للعالم الجديد، تضم قارة أمريكا الشمالية، بما تتضمنه من شبه جزيرة أمريكا الوسطى وجزر الكاريبي، وقارة أمريكا الجنوبية. وتمثل هذه الأمريكيات مجتمعة ٨,٣% من المساحة الكلية لسطح الكرة الأرضية، وتضم حوالي ١٣,٥% من عدد سكان العالم أي حوالي ٩٠٠ مليون نسمة.

أما عن قارة أمريكا الشمالية، التي تضم أيضاً أمريكا الوسطى والكاريبي، فإنها تعتبر ثالث أكبر قارات العالم بعد آسيا وإفريقيا، يبلغ عدد دولها ٢٣ دولة، هي كندا والولايات المتحدة والمكسيك في الشمال، ثم جمهوريات البليز وكوستاريكا والسلفادور وجواتيمالا وهندوراس ونيكاراجوا وبناما في أمريكا الوسطى. وتأتي كوبا وبورتوريكو وجاميكا وهايتي وهندوراس وجمهورية الدومينيكان وأنتيغوا وباربودا وترينيداد وتوباغو وغيرها في الكاريبي.

وأما قارة أمريكا الجنوبية، فإنها تعتبر رابعة قارات العالم مساحة، وخامستها في عدد السكان، وتضم الأرجنتين وبوليفيا والبرازيل، وتشيلي، وكولومبيا، وإكوادور، وجيانا، وجيانا الفرنسية، وباراجواي، وأوروغواي وفنزويلا وبيرو وسورينام وجزر الفوكلاند والجالاباجوس.

وقد بدأ الاستعمار الأوربي للبلاد الأمريكية بعد الرحلات الكثيفة التي قام بها كريستوفر كولمبس عام ١٤٩٢، واستمرت الهجرات الأوربية إليها، بحثاً عن فرص اقتصادية متنوعة والمبادرات الدينية. كما قام الأوربيون بتهجير ملايين عبيداً وسجناء وخدم لهم.

وإذا كان معظم المهاجرين الأوربيين إلى أمريكا الشمالية من

الأنجلوساكسون، مع بعض الفرانكوفون من فرنسا إلى كندا. فإن معظم المهاجرين الأوربيين إلى أمريكا الجنوبية، نوى جنور لاتينية من إسبانيا والبرتغال غالباً. وتضم أمريكا الشمالية دولا متقدمة، وأخرى متقدمة جزئياً، ودولا نامية، وهى أكبر مصدر للغذاء فى العالم بسبب التقدم التكنولوجى الزراعى فى الولايات المتحدة كندا، وهذه الدول بالإضافة إلى المكسيك وكوستاريكا من أكبر الدول الديمقراطية فى العالم. كما أنها ذات اقتصادات قوية، وبخاصة الولايات المتحدة وكندا.

أما دول أمريكا الجنوبية، فإن معظمها دول نامية، وإن كانت قد حققت نمواً اقتصادياً عالياً فى العقدين الأخيرين من القرن الماضى والعقد الأول من القرن العشرين. ورغم ذلك فإن أثرياءها يمثلون ٢٠% من عدد سكانها ويمثلون ٦٠% من ثرواتها، مما يجعل للفارق بين الأغنياء والفقراء شاسعاً.

وتعتبر البرازيل، وهى إحدى دول أمريكا الجنوبية ذات اقتصاد كبير ومعدل نمو عال وهى المعابعة اقتصادياً على مستوى العالم، وذات الاقتصاد الأكبر فى القارة.

ويعتبر الطلب على التعليم لثبية الاحتياجات والتطلعات، وتنوع واختلاف سرعات وأنماط التغير المرتبطة بالمعرفة من أبرز الملامح لمجتمعات أقاليم العالم الجديد المتنوعة بطبيعتها الجغرافية والسياسية والثقافية والتنموية والتعليمية.

وقد أنت دعوات المؤسسات الدولية من خلال أجداتها إلى تغييرات فى سياسات الإصلاح المدرسى، وتبنتها حكومات الليراليين الجدد. وخلال التسعينيات، طورت كثير من دول أمريكا اللاتينية سياساتها، نحو اللامركزية ومنح مؤسسات التعليم استقلالاً وذاتية إدارية، وبناء نظم قومية للتقويم وضمان الجودة. لكن واجهت هذه الإصلاحات عقبات متصلة بعدم توافر التمويل اللازم لتحقيقها.

وقد قامت حكومات عديدة فى أمريكا اللاتينية مع بدايات القرن الحادى والعشرين بتغييرات هامة وأساسية فى السياق السياسى، صاحبها تغييرات تعليمية.

ويعتبر السياق الاقتصادي الأمريكي من الأسس الهامة للتطوير، فى الولايات المتحدة وكندا ودول الأمريكيات الأخرى.

ويلاحظ أنه فى دولة كالولايات المتحدة الأمريكية، أن الإصلاحات التعليمية، قد جاءت كاستجابات للأزمات التى واجهها التعليم العام، حيث وجه اللوم إلى التعليم ونواتجه المتكدية- من وجهة نظر المجتمع الأمريكى- باعتباره مسئولاً عن تنى مستوى الطلاب الأمريكيين فى الاختبارات للتنافسية العالمية.

وحدث كذلك اهتمام أمريكى بإتاحة فرص تعليمية أكبر للجماعات التى لم يحظ أبناؤها بهذه الفرص فيما قبل. وقد قوبل هذا التوجه والتوسع الذى صاحبه بعدم رضا - ومقاومة أيضاً - من القوى المحافظة الراضية لديمقراطية التعليم هناك.

ورأت هذه القوى المحافظة، أنه لمواجهة الأزمات التعليمية، يلغى الانتقال من نموذج التعليم العام الحكومى إلى للتعليم الخاص، بإتاحة للفرص أمام المؤسسات الخاصة للاستثمار فى للتعليم.

وقد لوحظ أنه خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، قل الإقبال على الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية، ومن ثم لئجه القائمون على أمر للتعليم إلى وضع سياسات لمواجهة النقص فى أعداد المعلمين.

وفى ذات الوقت بينت تقارير أمريكية عديدة أن من أبرز أسباب تنى موقع الولايات المتحدة فى الدراسات التقييمية الدولية، تنى مستوى المعلمين من ناحية، وسوء المناهج من ناحية أخرى.

وقد واجه المعلمون فى أمريكا اللاتينية نفس للرأى والضغط، مع بناء نظم التقييم ومقاييس الإنجاز، التى أظهرت أن تنى أداء المعلمين من أبرز أسباب انخفاض أداء الطلاب فى الاختبارات.

الإصلاحات الاقتصادية:

وإذا كانت السياقات فى مجال الإصلاحات الاقتصادية فى أمريكا اللاتينية،

وبخاصة في الأرجنتين قد ركزت على تخصيصية الخدمات الاجتماعية، والبطالة، وتخفيض الاستهلاك، وتراجع الموارد القومية في نهاية القرن العشرين، وزيادة مستوى الفقر ودخول فئات شعبية فيه، فإن ثمة توجهات دعمته المنظمات الدولية في هذه الفترة لإصلاح التعليم، يحاكي ذات المنظور الاقتصادي، بدعم اللامركزية، وتطوير نظم التقويم، والالتزام بالتعليم الأساسي، وتنمية مهارات العمل، وتشجيع القطاع الخاص للاستثمار في التعليم.

كما حدث اهتمام بتحسين الأحوال المادية للمعلمين بزيادة الحوافز، وتحسين الأجور، وفي ذات الوقت تطوير برامج إعدادهم.

وحدث أيضا اهتمام آخر بنظم التنمية المهنية للمعلمين، وقامت هيئات التنمية المهنية، ومنها الشبكة الفيدرالية لإعداد المعلمين، التابعة لوزارة التعليم في الأرجنتين، بوضع سياسات لتنمية المعارف والقدرات والممارسات الأساسية لتحسين أداء المعلمين.

مفهوم إعداد المعلم:

وقد تناولت دراسة بينى Pini وجوروستياجا Gorostiaga معنى ومفهوم إعداد المعلم كما تحدده الوثائق في الأرجنتين والولايات المتحدة وبقية دول أمريكا اللاتينية.

إذ جاء بالقانون الوطني للتعليم في الأرجنتين أن إعداد المعلم عامل أساسي في تحسين نوعية التعليم، باعتبارها عملية إعداد للمهني القادر على التكريس وتوليد المعرفة ونقلها والقيام بالقيم اللازمة للتكوين المستمر للمتعلم، من أجل التنمية المجتمعية وبناء مجتمع أكثر مساواة. وقد قررت وثيقة اليونسكو عن أمريكا اللاتينية، أن نوعية المعلمين وبيئة التعلم التي يهيئونها، من أهم العوامل التي تقدر نتائج تعلم الطلاب. ويؤدي ذلك إلى أن السياسات الموجهة لتحسين جودة التعليم، سيكون لها أثرها إذا ما ركزت الجهود على تطوير المعلمين والثقافة المدرسية كذلك. كما أكدت على أنه لا إصلاح حقيقي دون مشاركة المعلمين.

وأكدت الوثائق الأمريكية أن الطلاب لا يمكن أن يتخرجوا من المدارس الأمريكية وهم يمتلكون مهارات للتعليل الرياضى والفهم العميق للعلوم والمهارات العالية فى الكتابة، والقدرات المتميزة على الإبداع والابتكار دون أن يكون معلوماً، يمتلكون المهارات التى يرد من الطلاب الأمريكيين اكتسابها.

ويظهر مما سبق الربط بين نتائج التعلم وجدارات المعلمين الذين يقومون بالتدريس لهم، وهذا يعكس الاهتمام بإعداد المعلم وتنميته المهنية وأداءه المدرسى. ثمة اتفاق بين الوثائق التعليمية فى أمريكا اللاتينية بما فيها الأرجنتين والولايات المتحدة الأمريكية على كون المعلمين من أصحاب المهن، وأن تمهين عمليات تكوين المعلم إعداداً وتدريباً تعتبر أساساً للتطوير. كما أن ثمة فرقاً فى الواقع الفعلى بين هذا التمهيد واقعياً فى الولايات المتحدة، وانعكاسه على راتب المعلم ومكافأته ورعايته، وقبل ذلك تكوينه، والواقع الفعلى فى أمريكا اللاتينية. ولعل ذلك هو الذى جعل وثيقة لىونسكو تضع تفاصيل لتحقيق تقدم نحو التمهين، بما يشمله من تنمية للكفايات والفنيات البيداغوجية، والمسؤولية والالتزام نحو تعلم الطلاب، بما يسمح للمعلمين بممارسة مسؤولياتهم فى اتخاذ القرارات عن التعليم والتدريس.

إصلاح نظم تربية المعلم فى أمريكا اللاتينية والكاريبى:

ولعله من المهم القول بأن دول أمريكا اللاتينية والكاريبى قد قامت بإصلاحات تعليمية فى الثمانينيات والتسعينيات والعقد الأول من هذا القرن، وكان- وما يزال- فى قلب هذه الإصلاحات، إصلاح تكوين المعلم، باعتباره القائد ووكيل الإصلاح ومنفذه والمسئول عن تحقيق أهداف الإصلاح لتطوير الأوطان، هكذا تقول الوثائق الرسمية.

ذلك أن إصلاحات التعليم فى أمريكا اللاتينية ودول الكاريبى - كما يرى بيرى Perry - قد ركزت على نظم التعليم قبل الجامعى، الروضة والتعليم الابتدائى والثانوى. وأن ثمة ارتباطاً بين الإصلاح المدرسى والحاجة إلى إصلاح

تكوين المعلم، وقد كان من أبرز أهداف ومجالات إصلاحات نظم تربية المعلمين:

أ - تكوين المعلم وتنميته المهنية المستقيمة.

ب - استراتيجيات تطوير إعداد المعلمين، وتدريبهم في أثناء الخدمة.

ج - تكوين معلم المعلم.

د - اعتماد وتقويم معاهد إعداد المعلمين.

هـ - المستويات المعيارية للجودة.

و - ديمقراطية التقويم.

ويلاحظ أنه رغم أن هذه الإصلاحات ذات فائدة وضرورة، فإن هناك

اختلافات نظراً للتنوع الثقافي والمجتمعي في أمريكا اللاتينية والكاريبي، بمعنى

عدم وجود سمات مشتركة للبرنامج المقدم لإعداد المعلمين، ولكل بلد نظامه الخاص

في منح المؤهلات، التي غالباً ما تتنوع داخله، وليس فقط بين الدول المختلفة.

ويعد المعلمون في هذه الدول في مؤسسات متنوعة، منها معاهد تدريب

المعلمين والمعاهد البيداغوجية ومعاهد النورمال والجامعات دون وجود قواعد

للقبول ومعايير لتأهيل المعلمين الجدد بناء عليها. ولذلك فإن تنفيذ الإصلاحات في

مجال تكوين المعلمين يتطلب فهماً عميقاً لهذه الدول فرادى والإقليم الذي يجمعها،

وأهداف كل نظام تعليمي لكل دولة منها.

ويتم إعداد المعلمين في بوليفيا وبيرو وباراجواي على مستوى مؤسسات

التعليم بعد الثانوي، وعلى مستوى الجامعات أيضاً. أما في دومينيكا فإن إعداد

المعلمين يتم في كليات المعلمين الملحقة بجامعة وست إنديز West Indies وفي

كوستاريكا وكوبا تقدم برامج إعداد المعلمين على المستوى الجامعي فقط.

ويطلب الالتحاق بمعاهد إعداد المعلم في معظم بلاد أمريكا الجنوبية

والكاريبي الحصول على شهادة إتمام التعليم الثانوي، واجتياز اختبار للقبول في

برامج إعداد المعلم بمعاهد المعلمين أو الجامعات.

وتختلف هذه المؤسسات في عدد سنوات الدراسة بالمعاهد والجامعات

اختلافاً كبيراً، حسب مستوى مؤسسة الإعداد داخل الدولة. لكن يمكن القول بأنه في معظم هذه الدول تتراوح سنوات الدراسة بين سنتين إلى ثلاث سنوات بعد التعليم الثانوي.

أما في الدول التي تعد المعلمين على مستوى الجامعات، فإن عدد سنوات الدراسة تكون أربع أو خمس سنوات أسوة بالمهن الأخرى.

كما يتوقف عدد سنوات الدراسة في بعض البلاد على المرحلة التعليمية التي يعد للتدريس بها، ومن ذلك فإنه في البهاما Bahamas، يدرس الطالب لمدة ثلاث سنوات في كلية البهاما للعمل معلماً بالمرحلة الابتدائية، على حين يدرس زميله المتخصص للتدريس بالتعليم الثانوي للحصول على درجة البكالوريوس على مستوى جامعة وست إنديز.

وأما عن إدارة نظام إعداد المعلمين وتدريبهم، فإن هناك بلاداً مثل الأرجنتين والبرازيل وباراجواي تعتبر إدارة هذا النظام فيها مشاركة بين وزارات التعليم والمعاهد والجامعات التي تدير برامج الإعداد. لكن في بلاد أخرى مثل شيلي تدير الجامعات نظم إعداد المعلم والرقابة عليها. وفي بلاد مثل أوروغواي تتولى وكالات مستقلة، مثل المعهد الوطني للتعليم العام ذلك بقروض من وزارة التعليم. وأياً كان أسلوب الإدارة المتبع فإنه من غير الواضح في جميع النماذج مستوى التنسيق ودرجته من أجل وجود تناغم بين البرامج والمناهج المقدمة في مؤسسات إعداد المعلم.

وقد لاقى إعداد المعلم قبل الخدمة في أمريكا اللاتينية والكاريبي اهتماماً كبيراً، وقد بينت الدراسات والبحوث ضعف مستوى محتوى المناهج المقدمة، والتركيز على الحفظ والذاكرة أكثر من الممارسة، وندرة ارتباط برامج الإعداد بالواقع التعليمي في المدارس وتزويد الكليات بالمطلوبات التكنولوجية الأساسية.

كما يلاحظ أن برامج إعداد المعلم لا تستجيب للتغيرات الحادثة ولا تنبئ بوجه عام متطلبات النظام التعليمي والمجتمع، ومن ثم بدأ تنفيذ مبادرات إصلاحية

فى العديد من الدول، مركزة على التدريب على مواقف التعليم الحقيقية وإدارة الفصل والنظريات التربوية الحديثة، والتأكيد على زيادة الوقت المخصص للتدريب فى أثناء الخدمة والتعليم المستمر للمعلم.

ويلاحظ أيضا وجود اختلافات كبيرة فى نظم التدريب فى أثناء الخدمة بين دول أمريكا اللاتينية والكاريبى، وأنه يأخذ أشكالا متعددة، وإن كان يركز على التقنيات الجديدة أو الإصلاحات المزمع إدخالها فى التعليم قبل الجامعى. كما ينفذ التدريب هرميا، بمعنى أن المستوى الأعلى يقوم بتدريب المستوى الأقل، حتى الوصول إلى مستوى المعلمين القائمين بالتدريس.

ويتنظر بعض الدول إلى الدراسة للحصول على البكالوريوس كنوع من التدريب فى أثناء الخدمة باعتبار أن المعلمين الممارسين يقومون بدراسة البرنامج، وهم على رأس العمل، وينطبق هذا أيضا على الدراسات العليا التى يلتحق بها المعلمون.

وأما بالنسبة للاعتماد والتقويم والمستويات المعيارية، فإن هناك طرقاً مختلفة بين الدول فيها جميعاً. إذ يوجد فى كل من المكسيك وباربودا ومنتجيا مستويات معيارية قومية يتم فى ضوءها وضع برامج إعداد المعلمين وتدريبهم. وتعتبر بوليفيا نموذجاً للاستعانة بمنظمات خارجية لتقويم نظام إعداد المعلم بها.

وقد بين مشروع هيمسفيريك Hemispheric Project عام ٢٠٠٥، وهو مشروع تبنته منظمة للدول الأمريكية أن بلاداً أخرى، تحدد التشريعات متطلبات التقويم والحصول على الاعتماد، دون أن تكون هناك هيئات ذات مسئوليات محددة فى هذا الشأن.

وتشير دراسة اليونيسكو إلى وجود مشكلات فى نظم إعداد المعلم فى أمريكا اللاتينية والكاريبى تتمثل فى ضعف التعاون والتنسيق بين المعاهد والجامعات التى تقوم بتقديم برامج إعداد المعلمين، وأنه فى الأرجنتين وشيلي وأوروغواى يشار جدل كبير عما إذا كان من الأفضل أن يتم إعداد المعلمين فى معاهد متخصصة أو

فى الجامعات، حيث لا يلقى المكون الميدانى للبرنامج اهتماماً واضحاً فيها، على حين تهتم هذه المعاهد بالممارسات العملية فى مواقف فعلية داخل الصفوف والفصول المدرسية.

ومع هذا فقد اقتصر تقديم برامج إعداد المعلمين فى بعض دول أمريكا اللاتينية والكاريبى على الجامعات فقط مثل شيلي، على حين أبقت دول أخرى على تقديم البرامج فى الجامعات والمعاهد المتخصصة، وأبقت بعض الدول على المعاهد المتخصصة فى إعداد المعلم وجعلتها المصدر الوحيد، حيث لا تقدم للجامعات مثل هذه البرامج.

وقد سعت دول متعددة لتبنى استراتيجيات للإصلاح لعلاج هذه المشكلات، ومن الأمثلة على ذلك توقيع اتفاقات بين وزارة للتعليم والجامعات فى بوليفيا، تتولى بموجبها الجامعات الإشراف على برامج إعداد المعلمين التى تقدم خارجها، لتحقيق التعاون والتنسيق بينها وبين ما يقدم بالجامعات.

كما قامت وزارة التعليم والسياسات الثقافية فى إكوادور بجهود لتحقيق (مهنية) المعلمين على مستويات أربعة، هى المستوى القومى، حيث تقوم للوزارة بتحديد احتياجات التطوير ومتطلباته وتوفيرها. والمستوى الإقليمى، حيث يقوم المكتب الإقليمى للتحسين المهنى بمسئولية تخطيط وبرمجة ورش عمل التطوير. ومستوى المقاطعة، حيث يتم الإشراف والتقويم للبرامج المقدمة. ثم مستوى مؤسسة إعداد المعلم أخيراً حيث تنفذ البرامج ويقوم الأداء الموجه للتحسين المهنى.

وقد أنشأت دول الكاريبى قاعدة بيانات للممارسات المتميزة، حددت بمقتضاها معايير هذه الممارسات، التى يمكن الإعلام بها والإفادة منها، وإنشاء شبكة عمل للمعلمين وتحسين الممارسات والمشاركة فى الرأى.

ويمثل المركز الكاريبى للتميز فى إعداد المعلم The Caribbean Centre of Excellence for Teacher Training (CETT). نموذجاً لتطوير جودة إعداد المعلم فى الكاريبى وأمريكا اللاتينية، وقد أنشئت مراكز للتميز فى كنجستون

فى جاميكا لخدمة دول الكاريبى ومركز أنديو لأمريكا الجنوبية فى ليما وفى بيرو
وأخر فى هندوراس.

وينظر إلى هذه للمبادرة كجهد ذى أمد طويل من خلال استخدام التعليم
لتحسين المستقبل الاقتصادى للإقليم.

وقد نفذ برنامج المركز الكاريبى للتميز لإعداد المعلم من خلال مجلس
إعداد المعلم بجامعة غرب الإنديز University of West Indies ، يهدف إلى:

١- تقديم قيادة تجديدية إيداعية لتحفيز وتمكين المعلمين الذين يدرسون بالمدارس
الإبتدائية لتحسين مستوى القراءة والكتابة،

٢- تدريب المعلمين بالمدارس الإبتدائية على الممارسات المتميزة فى تعليم القراءة.
٣- تصميم وتطوير وتنفيذ وتقييم طرق إيداعية لتحسين القراءة فى مدارس
المشروع.

٤- تطوير أدوات تشخيصية ملائمة لتزويد المعلمين بالبيانات لاستخدام وتنفيذ
برامج مبتكرة تلبي احتياجات التلاميذ.

٥- إنتاج أدوات ملائمة ثقافيا للتعليم والتعلم لمشروع المدارس من خلال الكاريبى.

٦- منح المتخرجين فى برامج إعداد المعلم الشهادات، والبرهنة على أنهم يمتلكون
الكفايات الأساسية للتعليم.

الاتجاهات المعاصرة لتربية المعلم فى أمريكا اللاتينية:

ويلخص نافارو وفيرديسكو فى دراستهما عن تربية المعلم فى أمريكا
اللاتينية، الاتجاهات المعاصرة فى هذا المجال، بمعنى الملامح الخاصة والمبادئ
العملية، التى تميز نظم تربية المعلم فى الفكر والممارسة فى ميدان تربية المعلم.

ثمة اتفاق عام على أن من أبرز ملامح الممارسات التطبيقية لتربية المعلم
فى دول أمريكا اللاتينية، نتلخص فيما يلى:

١ - الإعداد المرتكز على التعليم داخل حجرة الدراسة:

إذ إن معظم دول أمريكا اللاتينية تهتم في إعدادها للمعلمين، وتربيتهم في أثناء الخدمة على تدريبهم داخل الفصول، من خلال التدرج من الملاحظة إلى : ثم التدريس الجزئي بإشراف وتوجيه، ثم وضع المعلم المتكرب أو المبتدئ في إطار للمسئولية والتدريس الكامل في الفصول.

وتشير الدراسات في فنزويلا والمكسيك وغيرها إلى هذا الاتجاه والفوائد التي تتحقق من جراء الأخذ به، حيث يتعلم المعلم من خلال التعليم والتدريس على أساس أن المدارس تمثل البيئة الحقيقية للتعليم والتعلم، ويتعلم المعلم بالممارسة، إنه تعلم بالعمل Learning by Doing ، ومن خلال أمثلة حية وواقعية والتعلم عن طريق الأقران.

وقد بينت الممارسات التطبيقية في المكسيك أن إعداد وتدريب المعلمين في المدارس الريفية، أن خبرات التعليم داخل الفصول التي سجلت عن طريق الفيديو، واستخدمت كأساس لمناقشات جماعية وتغذية راجعة قد أفادت في بناء أساس واقعي لتعليم المعلمين، وبخاصة أنه تلاها للقيام بالتدريس الفعلي في حجرات الدراسة.

٢ - تربية المعلم الفعالة كتعليم مستمر:

وتبين الدراسات للميدانية، وتحليل البحوث والأدبيات المختلفة، على أن هناك اتجاها لتقليل مدة تربية المعلم قبل الخدمة إلى ثلاث سنوات، بدلا من أربع أو خمس سنوات فيما سبق وفي بلاد أخرى، إذ نفذت المراكز الإقليمية لإعداد الأساتذة للتعليم الثانوي في أوروغواي برنامجا لإعداد المعلمين مدته ثلاث سنوات. وقد قامت فنزويلا وكولومبيا وشيلي بدراسات أكدت أهمية التوجه المشار إليه، وربطت تربية المعلم قبل الخدمة بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، واعتبرت أن تربية المعلم عملية متصلة قبل الخدمة وفي أثناءها باعتبارها تعليما وتعلما مدى الحياة.

٣- التدريب الجماعى وشبكات العمل:

وقد نظمت التجديدات التى استحدثت فى ميدان تربية المعلم حول مجموعات العمل، ومن خلال الأصدقاء الناقدين Critical Friends، الذين كلفوا بفحص وتأمّل التعليم وتبادل الخبرات المرتبطة بالجهود الخاصة بالممارسات الجديدة كان لها دورها الإيجابى فى تحسين تربية المعلم باعتبارها شبكات تربط المعلمين بعضهم البعض، وتجعلهم يواجهون بعضهم بعضاً.

وبينت خبرات المراكز المصغرة فى شيلى Microcentro، أهمية الإعداد الجماعى، ودمج المعلمين فى بيئات التعلم بالتخلى عن العزلة، وبخاصة عند العمل لأول مرة فى مناطق جديدة غير مألوفة للمعلم.

٤- الاستخدام المكثف للدعم البيداجوجى والإشراف:

وباعتبار أن آليات الإشراف تقع فى قلب برنامج تربية المعلم، يقوم المشرفون بأنوار نشطة وهامة فى إعداد المعلمين وتدريبهم، تحفيزاً وتشجيعاً وتوجيهاً ودعماً.

وكلما كان الموجه معداً ومدرباً إعداداً وتدريباً فعالين استطاع أن يقود عملية تربية المعلم. والموجه هنا، هو الأستاذ التربوى، وهو الأستاذ المتخصص، وهو المعلم المتعاون ومدير المدرسة وغيرهم.

وقد بين تحليل خبرات تربية المعلم فى البرازيل، دور التوجيه فى برامج الإسراع وبخاصة، وأن المشرفين هنا قد اختيروا من بين المعلمين المتدربين المشاركين فى البرنامج. وأكدت الدراسات التى تمت فى شيلى على ما نكر من ضرورة تدريب المشرفين، حتى تكون التغذية الراجعة مثمرة وبناءة.

وقد كان لهذا الاختيار للمشرفين من بين المعلمين المتدربين أثره فى كسر جمود عملية الإشراف والتوجيه.

٥- تكامل التدريب فى إطار العمل الأوسع لعمليات التحفيز والتدريب:

وقد بينت التجديدات المختلفة فى مجال تربية المعلمين، أن هناك أنشطة

مختلفة تمت صياغتها لإعادة بناء النظام وتأكيد دور الحوافز في البرامج المقدمة. إذ يعطى المعلم الذى ينهى برنامج تدريب منته عام على الأقل نقاطاً، وفق نظام للنقاط تم وضعه.

كما أن تعيين المعلمين فى المبنيك يقوم على أساس نظام تنافسى للاختيار من بين من يحضرون برامج تكريب تقدم، أو أن يتم الاختيار على أسس تنافسية من خلال امتحانات تحريرية ومقابلات شخصية، ويرخص لهم بالعمل لمؤقت لمدة عام يقومون فى أثنائه ونهايته. ويتلقون خلاله أيضاً دعماً بيدلوجيا من خلال نظام فعال للإشراف.

وقد قدم البرنامج الذى نفذ فى لوروجواى نموذجاً لربط التدريب بالتوجيه للمستقبل المهنى، من أجل إصلاح نظام توظيف المعلمين ومكافأتهم بتقديم حوافز مستمرة، منها التعيين بمجرد انتهاء الدراسة.

٦- التدريب كاستجابة للأولويات الاجتماعية والتربوية على المستوى المحلى:

وقد تقاسمت معظم للتجديدات فى ميدان تربية المعلم سمات مشتركة، ربطتها بشدة بالسباق الاجتماعى والتربوى، إذ كان الإعداد والتدريب فعالين عندما تمت مواجهة التحديات والصعوبات فى حينه. إذ نجح برنامج المراكز المصغرة فى شيلى عندما تلقت المدارس للحضرية دعماً قوياً من خلال قنوات فعالة.

كما أن تنفيذ برامج إعداد المعلم للمدارس الريفية قد نجح عندما أحسن اختيار الطلاب المعلمين، وتم تكوينهم فى البيئة التى سيعينون للعمل بها، وفق نظام للإقامة الداخلية الكاملة، والتفاعل مع مؤسسات البيئة، واستخدام استراتيجيات تعليم ملائمة.

الفصل السادس

نظم تربية المعلم فى الولايات المكسيكية المتحدة وجمهورية الأرجنتين

يتناول هذا الفصل نظم تربية المعلم فى بلدين من بلاد الأمريكيات حققا نهضة كبرى اقتصادية وسياسية وثقافية، بعد عثرات تعرضا لها. فقد وقعت المكسيك فريسة الاحتلال، لكنها وبعد فترة من المقاومة والمعاناة استطاعت أن تحقق نهضة اقتصادية كبرى، جعلتها تحتل المرتبة الحادية عشرة اقتصادياً، وتعليمياً.

وتعتبر الجامعة البيداجوجية الوطنية نموذجاً لتنظيم متميز لمؤسسات تربية المعلم، لها أكثر من ٧٥ حرمًا منتشرة فى أنحاء المكسيك، تقوم بدور واضح فى إعداد المعلم قبل الخدمة، وتنميته للمهنية المستمرة فى أثناء الخدمة.

وتتعدد المجالات التربوية التى تغطيها الجامعة، لتشمل سياسات التعليم وإدارته وتعليم العلوم الإنسانية والآداب والعلوم وتربية المعلم وغيرها.

وينتقل الفصل إلى خبرة أخرى من أمريكا الجنوبية هى جمهورية الأرجنتين وهى دولة ذات تفرد سياسى، أدخلت إصلاحات سياسية عديدة نحو الحرية الحقيقية والديمقراطية، وتفرد اقتصادى ملموم، جعلها ضمن مجموعة العشرين الأكبر اقتصادياً فى العالم. لاحظ أن جمهورية الأرجنتين كانت قد عانت قبل ذلك من أزمات اقتصادية طاحنة، تغلبت عليها وخرجت منها عملاقة بإرادة وإدارة سياسية ناجحة.

وقد أدخلت الأرجنتين واستحدثت إصلاحات عديدة فى مجالات تربية المعلمين، لعل من أبرزها توحيد مصادر تربية المعلم والارتقاء بها للمستوى الجامعى فى الستينيات من القرن العشرين.

وقد دخل نظام تربية المعلم فى جمهورية الأرجنتين منعطفًا هاماً بدءاً من

عام ١٩٨٣، تمثل في مؤسسات جديدة واقتحام كوكبي، قام على أسس فكرية نظرية وأسس وأصول واقعية، يعرض لها الفصل بتفصيل.

الولايات المكسيكية المتحدة وتطوير مؤسسات إعداد المعلم

وتعرف باسم المكسيك عالمياً، وهي جمهورية فيدرالية في قارة أمريكا الشمالية، تحدها الولايات المتحدة الأمريكية شمالاً، والمحيط الباسيفيكي جنوباً وغرباً، وجواتيمالا والبليز والبحر الكاريبي في الجنوب الشرقي وخليج المكسيك شرقاً.

وتبلغ مساحتها ٢ مليون كم^٢، ويبلغ عدد سكانها ١١١ مليون نسمة، وتحتل المرتبة ١٤ بين دول العالم المستقلة.

السياق المجتمعي:

وقد بدأت نهضة اقتصادية واجتماعية كبرى ترتب عليها نمو كبير في التسعينيات من القرن العشرين، بما يجعلها الآن ضمن الدول الاقتصادية الكبرى في العالم، وأسرع الاقتصادات نمواً أيضاً. وهي الدولة الأمريكية اللاتينية الأولى التي انضمت إلى منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وأهلها لذلك أنها دولة صناعية كبرى جديدة، تحتل المركز الثالث عشر في الدخل القومي عالمياً.

والمكسيك أيضاً الدولة العاشرة عالمياً في مجال السياحة، يزورها سنوياً أكثر من ٢١,٥ مليون سائح.

احتلت إسبانيا المكسيك عام ١٥٢٠م، بعد معارك قتل فيها الإمبراطور ومليين البشر وصارت جزءاً من الإمبراطورية الإسبانية، تحت اسم إسبانيا الجديدة وبعد كفاح مبلح حصلت على استقلالها، وأعلن عن إنشاء الولايات المكسيكية المتحدة عام ١٨٢٤.

وكما ذكرنا سلفاً، فإن المكسيك دولة اتحادية، تضم ٣١ ولاية، وإقليم فيدرالي لكل منها دستوره الخاص والكونجرس المنتخب كمجلس تشريعي للولايات ونظام قضائي، وينتخب سكان كل ولاية حاكماً لهم عن طريق الاقتراع المباشر

لمدة ست سنوات، كما يختارون ممثلهم فى الكونجرس لمدة ثلاث سنوات.

وتنقسم كل ولاية إلى بلديات، لكل منها حاكمها أيضا وممثلها فى إطار انتخابات مباشرة. وتعتبر مدينة المكسيك هى العاصمة السياسية للاتحاد. وتعتبر هى والمقاطعة التابعة لها بمثابة إقليم فيدرالى، يتبع الاتحاد الفيدرالى مباشرة.

وتعتبر المكسيك اقتصاديا الدولة الحادية عشرة عالمياً فى الترتيب الاقتصادى، كواحدة من أكبر الاقتصادات العالمية، وأسرع نمو اجتماعى واقتصادى وتكنولوجى فضلاً عن نظام حكم فيدرالى دستورى ديمقراطى.

ويتحدث ٩٧% من السكان للغة الإسبانية، ورغم ذلك فإن الدستور لم ينص على لغة رسمية للبلاد، وينص القانون العام للحقوق اللغوية على ضمان حقوق الأقليات فى لغاتهم التى يتحدثون بها.

كما أنه لا يوجد نص على الدين الرسمى للبلاد، ولا تقدم الدولة أى دعم مالى للكنيسة، ولا تشارك الكنيسة فى الأنشطة التعليمية، رغم أنه طبقاً للإحصاءات الرسمية، فإن ٧٦,٥% من السكان مسيحيون كاثوليكون (Roman Catholic) وهم ثانى أكبر طائفة مسيحية كاثوليكية رومانية فى العامل بعد البرازيل.

وقد حققت المكسيك تقدماً كبيراً فى مجالات العلوم والتكنولوجيا فى القرن العشرين، حيث أنشئت جامعات جديدة ومراكز جديدة للبحوث العلمية.

التعليم فى الولايات المكسيكية:

تنظم سكرتارية التعليم العام، التعليم وتضع المستويات المعيارية لكافة المراحل والمستويات التعليمية. وقد نص الدستور المكسيكى الصادر عام ١٩١٧ على عدم توجيه التعليم توجيهاً دينياً، وعدم تمييز أية طائفة دينية على أخرى. ويتكون السلم التعليمى من التعليم الأساسى، الذى يضم:

١- المدرسة الابتدائية، ومدتها ست سنوات تشمل الصفوف الدراسية من الأول حتى السادس، وهى بداية نظام التعليم الإلزامى. ويتم التعليم وفقاً للثنائية اللغوية فى كثير من المدارس، حيث يتم للتدريس فى النصف الأول من اليوم المدرسى باللغة

الإسبانية، ثم باللغة الإنجليزية أو الفرنسية في النصف الثاني من اليوم، حسب إمكانات وظروف كل مدرسة.

٢- المدرسة المتوسطة، ومدة الدراسة بهذه المدرسة ثلاث سنوات، تشمل الصفوف السابع والثامن والتاسع، وهي جزء من نظام التعليم الإلزامى. وتدرس بهذه المدرسة مواد أكثر تخصصاً كالفيزياء والكيمياء وتاريخ العالم.

٣- المدرسة الثانوية، وتعرف باسم الإعدادية Preparatoria، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وتضم الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر. وهي تعد طلابها إما إلى سوق العمل، وإما لمواصلة التعليم العالي. ويشير مصطلح الإعداد Preparatoria إلى اهتمام هذه المدرسة بإعداد طلابها بالمعرفة العامة للاستمرار في دراستهم بالجامعات. كما يشير مصطلح Bachillerato إلى إعداد الطلاب مهنيًا ليكونوا عمالاً مهرة.

وتتضمن مدة الثلاث السنوات الدراسية بهذه المدرسة ستة فصول دراسية، يخصص الفصل الأول منها لدراسة منهج عام، ويبدأ التخصص اعتباراً من الفصل الدراسي الثاني إما في العلوم (الكهرباء والكيمياء والبيولوجي)، وإما في العلوم الاجتماعية (التجارة والفلسفة والقانون).

والتعليم العالي في المكسيك عادة ما يسير وفقاً للنموذج الأمريكي، أربع سنوات للحصول على البكالوريوس، وستان للماجستير وستان للدكتوراه. وقد أعادت المكسيك تنظيم التعليم العالي بها وفقاً لعملية بولونيا التي أعلنها الاتحاد الأوروبي.

تطوير نظم تربية المعلم في المكسيك:

وتتقدم المكسيك نموذجاً لتطوير نظام إعداد المعلم في إطار تطوير نظام التعليم، حيث حدث نمو توسعي كبير في القيد في التعليم النظامي الرسمي من ٣,٥ مليون عام ١٩٥٠ إلى ٢٨,٢٢ عام ٢٠٠٠. وقد أدى هذا النمو الضخم إلى ضغوط على النظام التعليمي، تمثلت في ناحيتين، الأولى زيادة الفرص التعليمية، والثانية

تحسين جودة التعليم في كل المستويات لمواجهة الطلب المتزايد.

وبدأت المكسيك في الثمانينيات إصلاحات تعليمية مستمرة حتى اليوم، شملت وضع مستويات معيارية للالتحاق بالتعليم، والامتحانات النهائية على كل المستويات، بما فيها آليات تطوير إعداد المعلم وتنميته المهنية، والنقويم المؤسسي والاعتماد ووضع نظام لنقويم وترتيب البرامج الجامعية.

وقد استمرت نظم التعليم الابتدائي والحلقة الأولى من التعليم الثانوي، وإعداد المعلمين حتى بدايات التسعينيات تحت الإدارة المباشرة للحكومة الفيدرالية عن طريق مكاتب وإدارات سكرتارية التعليم العام Secretaria de Education Publica(SEP).

وقد استحدثت تعديلات عام ١٩٩٢ على الدستور والقانون الفيدرالي للتعليم، نقلت المسؤوليات الإدارية للمدارس ومؤسسات إعداد المعلم إلى وزارات التعليم في الولايات، وبالفعل نقلت مسؤوليات المكاتب والإدارات المركزية إلى الإحدى والثلاثين وزارة بالولايات المكسيكية، لكن مع استمرار قيام الوزارة بدورها الإداري في المنطقة الفيدرالية بمدينة مكسيكو.

وينقسم النظام التعليمي في المكسيك إلى أربعة مستويات، هي:

- ١- ما قبل المدرسة من ٣ - ٦ سنوات.
- ٢- التعليم الابتدائي، ويضم الصفوف من الأول إلى السادس.
- ٣- التعليم الثانوي، ويضم التعليم المتوسط الصفوف من السابع إلى الحادي عشرة، والمدرسة الثانوية وتضم الصفين الثاني عشر والثالث عشر.
- ٤- التعليم العالي. وقد امتدت فترة التعليم الإلزامي منذ عام ١٩٩٢ لتكون لمدة تسع سنوات تشمل المدرسة الابتدائية (٦ سنوات) والصفوف الثلاثة المتوسطة وتطبق المكسيك عدة إصلاحات كبرى، منها تطوير التعليم الجامعي والعالي من خلال الجمعية الوطنية للجامعات والتعليم العالي Asociacion Nacional de Universidades e Instituciones de Educacion Superior التي أسست عام

١٩٥٠، والتي تعمل مع الهيئات الحكومية ولجان السياسة التعليمية وتخدم كمركز للمعلومات والإحصاءات التربوية وتخطيط وتقييم التعليم العالي والجامعي. ولعله أيضا من أهم الإصلاحات التعليمية والتربوية تحويل جميع مؤسسات إعداد المعلمين إلى مؤسسات للتعليم العالي، حيث صدر عام ١٩٨٤ قانون جعل درجة البكالوريا Bachillerato المتطلب الأساسي للالتحاق بمدارس النورمال، التي حولت وفقا للقانون الجديد إلى مدارس معلمين عليا escuelas normal superiores، تقدم برامج للحصول على درجة الليسانس لإعداد معلمى الروضة، والتعليم الابتدائي، والتعليم الثانوى، والتربية الخاصة، والتربية الرياضية.

كما تقدم مدارس المعلمين العليا أنواعاً مختلفة من برامج الدراسات العليا والتعليم المستمر. وهناك برامج دراسية صيفية مدتها ست سنوات للمعلمين الحاصلين على شهادة مدارس النورمال لرفع مستواهم إلى درجة الليسانس. وتقدم الجامعة البيداغوجية الوطنية درجات متنوعة لإعداد المعلمين، وهى جامعة جديرة بأن نعرض لها.

الجامعة البيداغوجية الوطنية: Universidad Pedagógica Nacional (UPN):

وهذه الجامعة المتخصصة، تمثل نموذجا للاهتمام بالتربية، وهى من الملامح المميزة لنظم إعداد المعلم شرقا وغربا، فى الصين واليابان وأمريكا وغيرها. وتعتبر الجامعة مؤسسة عامة للتعليم العالي أنشئت فى أغسطس عام ١٩٧٨، بهدف تنمية المهنيين التربويين، وتقديم برامج على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، والدراسات العليا لتلبية احتياجات نظام التعليم للقومى والمجتمع المكسيكى.

وتقدم الجامعة أيضا برامج للتعليم المهنى المستمر، تتضمن بيانات التعلم الافتراضية، وتنفيذ البحوث التربوية ونشر الثقافة والعلوم البيداغوجية. ومما يلفت النظر هنا أن الجامعة البيداغوجية الوطنية تضم ٧٦ حرما،

٢٠٨ حرمًا فرعياً في أنحاء المكسيك تشكل نظاماً قومياً للجامعة. وتهدف أنشطة البرامج التي تقدمها هذه الوحدات إلى الاستجابة لاحتياجات التعليم في كل إقليم، فضلاً عن الاحتياجات القومية. ويدرس في هذه الجامعة حوالي ٨٠ ألف دارس. وبناء على ذلك فإن الجامعة تعتبر الجامعة القومية القائدة لتنمية الكوادر المتخصصة في المجال التربوي.

وقد حددت الوثائق الرسمية نشاطات الجامعة في أنها مؤسسة بحث علمي متخصص وإعداد مهني للعاملين في الميدان التربوي. كما أنها تقدم خدمات في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

وأما عن رسالة الجامعة، فقد حددت في:

- ١- تدعيم التغيير التربوي من خلال التنمية المهنية وبرامج الدراسة الجامعية.
- ٢- تصميم استراتيجيات وخطط تركز على تحقيق الدمج والمساواة والعدالة.
- ٣- التعاون مع وزارة التعليم في البرامج التي تصمم لتحسين التعلم والتعليم.
- ٤- نشر المعرفة الجديدة للحفاظ على - وتطوير - الثقافة المحلية والإقليمية والوطنية.

وأما عن الرؤية، فتتمثل في تلبية الاحتياجات من المهنيين ذوي التخصص العالي من خلال برامج التعلم من بعد، والاستمرار في قيادة الحوار العقلي العلمي في المجال التربوي.

ويتضمن الهيكل التنظيمي للجامعة مايلي:

- ١- رئاسة الجامعة Rectorry: وهي تمثل المسؤولية القانونية للجامعة، وتقوم برسم السياسات العامة، والتطوير الأكاديمي عبر البلاد والاستجابة لمتطلبات النظام التعليمي وتقديم المبادرات التطويرية.
- ٢- المجلس الأكاديمي: وهو سلطة اقتراح وتحديد القواعد والسياسات والخطط والبرامج الأكاديمية، وتحقيق التكامل التنموي للجامعة بامتدادها عبر المكسيك.
- ٣- السكرتارية الأكاديمية: وتتولى مسؤولية تحقيق التنسيق والتعاون بين الهيئات

الأكاديمية للجامعة من أجل ضمان تكامل البرامج الأكاديمية.

٤- التوجيه الفني: وهى المسئول عن قيادة ومتابعة وتقويم مسودات الخطط والبرامج والمبادرات المصادر والموارد البشرية والتنظيمية ومتطلبات الأولويات الأكاديمية.

٥- السكرتارية الإدارية: وتتولى تشجيع ومتابعة الوظائف الإدارية، لتقديم الدعم الفعال للحياة الأكاديمية اللازم لتنميتها، والتنسيق بين الفروع والإدارات فى أمور الموارد المالية والبشرية.

٦- إدارة التخطيط: وهى المسئول عن التطوير الدائم والمنظومى للتخطيط والتنظيم وبرمجة الميزانية والتقويم الذى يساعد على التطوير المؤسسى، والاستجابة إلى احتياجات تحسين جودة الأداء الجامعى الشامل.

وبلاحظ أن هذه الوظائف الأكاديمية الإدارية تتولى كل ما يتعلق بالحرم الرئيسى والأحرار الإقليمية والفرعية، التى يعد كل منها جامعة مستقلة. ويتضمن التنظيم الأكاديمى للجامعة المدارس والكليات الآتية:

١- الإدارة التعليمية:

وتمنح درجة البكالوريوس ودرجتى الماجستير والدكتوراه فى الإدارة التعليمية. وتهدف المدرسة إلى إعداد المتخصصين فى مجالات الإدارة والتسيير للمؤسسات التعليمية فى مجالات: التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم للتعليم العام والخاص.

٢- تعليم الأقليات والسكان الأصليين:

وتتولى إعداد المهنيين فى مجال تعليم متعددى الأعراق فى المكسيك، والجماعات ذات الأعراق المختلفة، وما يستتبع ذلك من لغات متنوعة.

٣- التربية العلاجية والتعويضية.

وتقدم برامج لدرجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه فى مجالات التربية العلاجية والتعويضية للمعلمين، والمتخصصين فى مجالاتها المختلفة. وتشمل برامج هذه الكلية برامج متنوعة فى التربية الخاصة.

٤- البيداجوجيا:

وتقدم درجة البكالوريوس في التربية، من خلال برنامج تربوى قائم على تمكين الطلاب من تحليل القضايا التربوية والتدخل الابتكارى فى حل المشكلات ووضع السياسات والبرامج المناسبة للنظام التعليمى للمكسيكى.

٥- علم النفس التربوى:

وتمنح درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه فى مجالات علم النفس التربوى والإرشاد والتوجيه والعلاج النفسى.

٦- علم اجتماع التربية:

وتهدف إلى اعداد للمهني التربوى الذى يسهم فى وضع وتنفيذ السياسات والخطط والمشاروعات القائمة على ثقافة البلد وتراعى العلاقات التربوية والاجتماعية، والتمكن من أدوات التحليل الثقافى الذى يؤهل لفهم وتقييم الاتجاهات والسمات للنظام التعليمى الوطنى ومشكلاته.

وانذلك فإن الجامعة البيداجوجية الوطنية تركز إلى مبادئ تخصص بتحقيق دورها الاجتماعى القومى نحو تطوير وتقوية المكسيك، وبخاصة نحو التعليم الوطنى الذى يدعم التقاليد التربوية القومية وتدعم المبادرات الإصلاحية للتعليم من خلال البرامج التى تطور التعليم والتعلم والبحث والامتداد الثقافى. وتتمثل أهم ملامح هذه الجامعة فى:

١- التعليم ذى المستوى العالى: باعتباره عملية تكوينية، تطور بناء الطالب من خلال التفاعل مع البحث وخدمة المجتمع، وتعيد بناء المعرفة، وينمى المهارات والقيم لربط النظرية بالتطبيق فى مجالات مهنية خاصة.

٢- البحث فى التربية: وهو عملية لإنتاج المعرفة القائمة على الحقائق التربوية، التى تهتم بالتعامل الناقد والمنظومى مع القضايا التربوية والثقافية، من أجل الإسهام فى حلها، ويسهم كاستراتيجية للتدريب والتجديد التربوى والامتداد فى تدعيم الثقافة التربوية التى تطور التعليم.

٣- النشر والامتداد الجامعي: ويمثل عملية تطبيع المعرفة فى تفاعلها مع التدريس والبحث التربوى، وتطوير تبادل المعرفة باعتباره عملية اجتماعية للاتصال، وتبادل الخبرات التربوية والثقافية مع مجتمع الجامعة والمجتمع المكسيكى والدولى بوجه عام.

والجامعة بوصفها- كما تقول الوثائق - مؤسسة للتعليم للعالى، ذات هوية مدنية علمانية وحرّة، تعكس الاهتمامات التربوية الفكرية، التى تؤدى إلى تعميق فهم القضايا والمشكلات التربوية للمدارس العامة وحلها.

وتخدم الجامعة بشخصيتها الوطنية فى تلبية الاحتياجات التربوية والمتطلبات المجتمعية التى يعبر عنها السياق السياسى والاقتصادى والاجتماعى للبلاد، حيث يقوم العلم والمعلومات والتكنولوجيا وأنماط التعلم الحديث بأدوار هامة فى التعليم، ولذلك تتمثل سياسات الجامعة فى:

١- توجيه أنشطة إعداد المهنيين التربويين للإسهام فى تطوير التعليم الأساسى، وبناء شخصية وطنية فردية ومجتمعية.

٢- تلبية الاحتياجات التعليمية للبيئات الفقيرة، ونوى الاحتياجات الخاصة والجماعات المهمشة.

٣- تنمية الوعى بمشكلات ومتطلبات النظام التعليمى، لتنمية أنشطة قائمة على البحث التربوى والتجديد التعليمى لحلها وتليبيتها.

٤- تطوير البرامج والمشروعات التى تقدم لابتكارات لازمة لتطوير مهنة التعليم.

٥- تطوير البرامج والمشروعات التى تلبى الاحتياجات القومية والمحلية.

٦- احترام التعدد الثقافى واللغوى فى البلاد، وتقييم الممارسات التعليمية.

٧- تنمية الفكر المستقل والنقدى والمسئول، والاعتراف بالتعدد الفكرى على المستوى الجامعى والوطنى.

إن تحقيق ذلك كله من شأنه تطوير الأداء الأكاديمى على مستوى الجامعة والكليات وربط التعليم بالبحث وخدمة المجتمع لحل المشكلات التعليمية، وتطوير

النظام التربوى.

وقد تم تحديد المجالات الأكاديمية للجامعة فيما يلى:

١- السياسة التعليمية والعمليات المؤسسية والإدارة:

ويمثل هذا المجال تخصصاً متعدداً بينياً، تشارك فيه ميادين تربوية متنوعة، من أجل توليد معرفة جديدة وتطبيق سياسات معرفية، واقتحام ميادين اجتماعية ثقافية تعليمية حديثة.

٢- التعدد والبين ثقافى:

وقد استحدث هذا المجال فى ضوء متغيرات العولمة، التى أنتجت علاقات جديدة بين الشعوب والمجتمعات والأوطان المختلفة لم تكن موجودة من قبل، وأدت إلى تقوية الهويات الثقافية القومية والإقليمية والمحلية، وهى تحتاج إلى معالجات تربوية خاصة.

٣- تعليم وتعلم العلوم والإنسانيات والآداب:

ويهدف هذا المجال إلى تطوير الوظيفة التعليم والبحث والتكيف فى مجال التنمية البشرية بعامة، والتعلم المعرفى وتدريب التربوى المهنى فى برامج تعليم وتعلم العلوم والإنسانيات والآداب والفنون وعلم النفس التربوى والرياضيات من منظورات فكرية ومنهجية وتطبيقية.

٤- تكنولوجيات المعلومات والنماذج البديلة:

ويشمل هذا المجال إدارة المعرفة، والإعداد من بعد، وهندسة النظم والتكنولوجيات الجديدة، والاتصال للتربوى واستخدام التكنولوجيا الحاسوبية فى عمليات التعليم والتعلم.

٥- النظرية البيداغوجية وإعداد المعلمين:

ويمثل هذا المجال جماع الميدان للتربوى التعليمى وإعداد المهنيين فى التخصصات التربوية التعليمية من نواحى الإنتاج التطويرى والبحث الميدانى

والتدخل العلاجي للمشكلات، من خلال مشروعات الدراسة الموجهة نحو الإعداد المهني وعمليات التدريس والمصادر التعليمية، والممارسات الميدانية. وهذه المجالات التربوية المتنوعة تحقق تكاملاً تربوياً من ناحية، وتعكس استجابة للتغيرات التي فرضتها العولمة والتكنولوجيا، وتطور التعليم قبل الجامعي والعالي وإعداد المهني التربوي.

وتقدم الجامعة في الإقليم الفيدرالي البرامج التخصصية الآتية:

- ١- التربية البيئية.
- ٢- الحوسبة والتعليم.
- ٣- التقويم الأكاديمي.
- ٤- الإرشاد التربوي.
- ٥ - مشروع مناهج إعداد المعلم.
- ٦- إعداد معلمي الكبار.
- ٧- استراتيجيات تعليم وتعلم التاريخ في التعليم الأساسي.
- ٨- تعليم الآداب.
- ٩- التربية وحقوق الإنسان.

وتهدف البرامج التعليمية المقدمة إلى إعداد المهنيين الممارسين للتعليم والخدمات التعليمية على مستوى الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا.

أما على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، فإن الجامعة تقدم برامج للحصول على درجة البكالوريوس، من خلال إعداد نظري وتطبيقي ميداني بالمدارس، بحيث يكتسب الطالب كفايات التفكير النقدي والتأملي، بما يسمح له بمناقشة وفهم الواقع التربوي الوطني والسياق الاجتماعي والتاريخي للتعليم.

وأما على مستوى الدراسات العليا فإن الجامعة تقدم درجة الماجستير في التربية بهدف إعداد القيادات المهنية في الوظائف التربوية المختلفة في المجالات التربوية السابق ذكر كلياتها ومدارسها.

كما تقدم الجامعة دراسات للحصول على درجة الدكتوراه فى التربية من خلال القيام ببحوث علمية فى المجالات التربوية المختلفة.

وأما على مستوى التعليم المستمر، تقدم الجامعة تعليمًا افتراضيًا عن بعد، من خلال برنامج للحصول على درجة البكالوريوس فى تعليم اللغة الفرنسية، وبرامج التعليم المستمر لمعلمي التعليم الأساسى، وهذا البرنامج يؤدي للحصول على درجة البكالوريوس فى التخصصات الآتية:

١- تعليم الإسبانية بالمدرسة الابتدائية.

٢- تعليم وتعلم العلوم، مع التخصص فى البيولوجى والفيزياء والكيمياء.

٣- عمليات تعليم وتعلم الجغرافيا فى التعليم الساسى.

٤- تنمية مهارات اللغة والاتصال.

٥- تعليم وتعلم التاريخ فى التعليم الأساسى.

٦- الفنون فى التعليم الأساسى.

ويظهر مما سبق الانتشار المكاني الجغرافى للجامعة فى أنحاء المكسيك، كما تعكسه أحرام الجامعة الكثيرة، والتعمق التربوى البيداجوجى والتعليمى فى تخصصات التربية وعلوم الاجتماع والنفس التربويين، والارتباط بالنظام التعليمى، إعداداً للمهنيين والقيادات.

جمهورية الأرجنتين، إصلاح نظم إعداد المعلم ومؤسساته

والأرجنتين ثانى أكبر دولة فى أمريكا الجنوبية بعد البرازيل، وهى دولة جمهورية فيدرالية، تضم ٢٣ مقاطعة ومدينة مستقلة هى بيونس آيرس، وتعتبر الأرجنتين أكبر بلد فى العالم فى المساحة، وأكبر أمة تتحدث الإسبانية. كما أنها من بين مجموعة العشرين الأكبر اقتصادياً فى العالم.

السياق الاجتماعى والتعليمى:

وقد هاجر إلى الأرجنتين مستثمرين مهاجرين بعد عام ١٨٧٥، كان لهم دور فى تحديث البلاد والنهوض باقتصادها، مما جعلها فى أوائل القرن العشرين

إحدى الدول العشر الأغنى فى العالم، مستفيدة من الصادرات الزراعية، التى قادت إقتصادها إلى التقدم، وتحقيق الرخاء.

وتبلغ مساحة الأرجنتين ٢,٨ مليون كم^٢، تجرى بها ثمانية أنهار، فضلاً عن وجود بحيرات كبرى بها، بعضها مياهها عذبة والأخرى مالحة.

ويعيش على هذه المساحة حوالى ٤٠ مليون نسمة فقط، وهى بذلك تعتبر الثالثة فى قارة أمريكا الجنوبية والثالثة والثلاثين عالمياً. كما أنها من أقل دول القارة فى معدلات النمو السكانى. والتعليم فى الأرجنتين مسئولية مشتركة بين الحكومة الوطنية والأقاليم والمؤسسات الخاصة، رغم وجود محددات عامة وضعتها وزارة التعليم، أساسها أن الشعب كله ينبغي أن يتعلم، مما جعل للتعليم منتشراً فى كافة أنحاء البلاد.

وقد صدر أول قانون للتعليم بها عام ١٨٨٤، جعل التعليم مدنيا علمانيا علما وإلزامياً كما أنه منذ عام ١٩١٨ مع إصلاح للتعليم العالى صارت الجامعات مستقلة عن السلطة الحكومية وتأثير الكنسية الكاثوليكية.

ويرجع التوجه للامركزى لإدارة التعليم والخصخصة إلى فترة حكم كارلوس منعم، وصارت مسئولية إدارة وتمويل المدارس من شأن الأقاليم وليس الحكومة المركزية.

وينقسم التعليم فى الأرجنتين إلى ثلاثة أقسام، هى:

للقسم الأول، ويشمل الصفوف من الأول إلى التاسع، ويسمى التعليم الأساسى العام. وهو بدوره ينقسم إلى ثلاث حلقات:

- الحلقة الأولى، تضم الصفوف الأول والثانى والثالث من التعليم الأساسى.
 - الحلقة الثانية، تضم للصفوف الرابع والخامس والسادس من التعليم الأساسى.
 - الحلقة الثالثة، تضم الصفوف السابع والثامن والتاسع من التعليم الأساسى.
- وهذا القسم أو المرحلة إلزامى على جميع الأطفال.

للقسم الثانى، وهو التعليم الثانوى، ويسمى Polimodal، ويستمر لمدة ثلاث سنوات

(أو أربع سنوات في بعض الأقاليم)، وقد صار اعتباراً من ٢٠٠٧ تعليماً إلزامياً، وزادت مدة التعليم الإلزامى إلى ١٣ سنة.

ويلاحظ أنه في العاصمة بيونس آيرس ما يزال للنظام التعليمى الأرجنتينى التقليدى مطبقاً حتى الآن: سبع سنوات للمدرسة الابتدائية، وخمس سنوات للتعليم الثانوى، يبدأ التخصص به فى المنتتين الأخيرتين.

وينقسم التعليم الثانوى إلى ثلاثة أنواع، هى:

١- مدارس ألبـ Bachiller، وهى المدارس الثانوية العامة، التى تركز برامجها الدراسية على الإنسانيات، بما يجعلها شبيهة بمدارس النحو الإنجليزية.

٢- المدارس التجارية، التى تركز على العلوم الاقتصادية.

٣- المدارس الفنية، وتركز على الدراسات الفنية والعلمية والتقنية، ومدة الدراسة بها ست سنوات.

- القسم الثالث: التعليم العالى.

ويسير التعليم العالى فى الأرجنتين، منذ فترة احتلالها وفقاً للنظام الإيبانى، يركز على التعليم المهنى Professional ويقدم درجات مهنية، خلافاً للنموذج الأنجلوساكسونى.

وينقسم للتعليم العالى - بناء على ذلك - فى الأرجنتين إلى ثلاثة مستويات،

هى:

- المستوى الثلاثى، ومدة الدراسة به من سنة واحدة إلى ثلاث سنوات لإعداد فئات التقنيين، وأصحاب المهن.

- المستوى الجامعى الأول، ويستمر من ٤-٦ سنوات، وهو تعليم مهنى يقدم فى الجامعات، ويضم أربعة أنواع من الدرجات، هى الليسانس، ودرجة الأستاذية، والهندسة، ودرجة الطب، ودرجة القضاء.

- مستوى الدراسات العليا، وهو مستوى تخصصى، وتعليم موجه بالبحث، يقدم درجات الماجستير، والدكتوراه.

وتتضمن الأرجنتينين ٣٩ جامعة قومية تمويلها الدولة منذ عام ١٩٤٦، وجامعات خاصة يبلغ عددها ٤٦ جامعة يتعلم بها ستمس عدد طلاب التعليم العالى. وتحدد كل جامعة نظام القبول بها، وفقاً لما تحدده مجالسها.

ونظراً للاختلافات الكبيرة فى نظم تقويم الطلاب فى التعليم الأساسى والتعليم الثانوى، مما أدى إلى اختلاف المستويات الحقيقية للشهادة الثانوية، لجأت جامعة بيونس آيرس إلى تقديم برنامج منته عام للراغبين فى الدراسة بها، كبرنامج لإعدادهم قبل توزيعهم على كليات الجامعة.

إعداد المعلم فى الأرجنتين: التطور والإصلاح:

صدر قانون عام ١٨٦٩ لإعداد المعلمين، أنشئت بمقتضاه مدارس النورمال، لإعداد معلمى المدارس الابتدائية. وقد أُرَادَ الرئيس دومنجوسارمينتو إنشاء هذه المدارس وإنشاء رياض للأطفال، كما دعا المعلمين الأمريكيين للإقامة فى الأرجنتين والتدريس بها. وقام أحد هؤلاء المعلمين الذين قدموا من الولايات المتحدة الأمريكية بإنشاء أول مدرسة للنورمال عام ١٨٧١. كما قام زملاء له بإنشاء مدارس أخرى، بلغ عددها ثمانى عشرة مدرسة فى خلال خمسين عاماً.

وشدنت التعليمات الرسمية بعد ذلك على أن يشترط فيمن يتقدم للعمل معلماً بالمدارس الابتدائية، أو يلتحق ببرامج إعداد المعلمين بالجامعات الحصول على دبلوم مدارس النورمال.

ثم أنشئت بعد ذلك مدارس متخصصة للمعلمين فى تخصصات التربية الرياضية والرقص، والتربية الخاصة (الصم والمعايق عقلياً). وقامت بعض الجامعات بفتح كليات ومعاهد للتربية بها.

واستمرت الحال على هذا المنوال إلى أن جاء عام ١٩٥٦، حيث منح المعلمون ميزات الموظف العام وترتب على ذلك منحهم العديد من الميزات وتثبيت التوظيف والرعاية الاجتماعية والطبية، كما حدث اهتمام أكبر بالتأهيل التربوى للمعلمين إلى أن صار ٩٩% من معلمى المدارس الابتدائية عام ١٩٦١ حاصلين

على شهادات تربوية.

وقد شهدت الستينيات ارتفاعاً بمستوى إعداد المعلمين بالمدارس الابتدائية ومرحلة ما قبل المدرسة إلى مستوى المعاهد المتوسطة ذات السنتين الدراسيتين ونصف عام للتدريب الميداني، كما بدأت بعض الجامعات فى تقديم برامجها الخاصة لإعداد المعلمين، من خلال كليات متخصصة، واعتباراً من عام ١٩٦٨ صار الحصول على المؤهل الجامعى شرطاً لمزاولة مهنة التعليم.

ويتم الآن إعداد المعلمين فى مؤسسات متخصصة متنوعة بعضها إقليمى، وبعضها فنى وبعضها خاص، وبعضها جامعى، بما يبين تعددية طرق الإعداد لممارسة مهنة التعليم، بحيث صار المؤهل الأساسى للعمل بالمدارس الابتدائية هو دبلوم مدارس النورمال ذات البرنامج الدراسى الممتد لخمس سنوات، ينتهى بالحصول على ترخيص مزاولة المهنة، إذا وافقت عليه السلطات المحلية أو الإقليمية.

ويتطلب العمل برياض الأطفال دراسة إضافية لمدة سنتين أخيرين، كما يتطلب العمل بالمدارس الثانوية شهادة تربوية بعد دراسة برنامج مدته أربع سنوات بعد الدراسة الثانوية فى معاهد أو كليات متخصصة.

سياق جديد لإصلاح تكوين المعلم ومؤسساته:

أدى التوجه الديمقراطى عام ١٩٨٣ إلى بداية عصر جديد للبلاد، وبدأت تغييرات هيكلية، اعتباراً من عام ١٩٨٩ فى الأرجنتين نتيجة مشاركتها فى التحولات العالمية الثقافية والاقتصادية والسياسية الدولية.

ويتلخص هذا التحول فى: مؤسسات جديدة واقتحام كوكبى New Institutions and Global Insertion وقد صدر دستور جديد عام ١٩٩٤ أحدث تغييرات مؤسسية كبرى، وتغيرات فيدرالية وإقليمية ومؤسسية، فضلاً عن حقوق جديدة.

وتم إنشاء مؤسسات اقتصادية جديدة تلبي الاحتياجات العالمية الجديدة، حجم

فيها نشاط الدولة، ومسئوليات شعبية متعاظمة.

وكان لابد أن يولكب هذا للتغير الجذرى تحولات فى بنية التعليم عام ١٩٩٣، وما تزال مستمرة حتى اليوم، نقلت الخدمة التعليمية إلى الأقاليم والمحليات. ثم صدر القانون الفيدرالى للتعليم فى نفس السنة، وضع أسس تحول المدرستين الابتدائية والثانوية، تضمن أهدافا جديداً، وبنية أكاديمية جديدة ومحتوى تعليمياً جديداً كذلك، تتولى فيه السلطات الفيدرالية رسم السياسات العامة فقط. ثم صدر قانون التعليم العالى عام ١٩٩٥، لتطوير التعليم العالى الجامعى وغير الجامعى، وتنمية المعلمين، من خلالهما، مع تحويل الإشراف على التعليم العالى للأقاليم والمحليات أيضاً.

الأسس الفكرية للتحولات التعليمية:

وقد أكدت هذه التشريعات والتحولات التعليمية التى أرستها على عدة أفكار أساسية، هى:

١- المساواة فى توزيع الفرص التعليمية على جميع السكان فى جميع الأقاليم، وتصمم بمقتضى ذلك البرامج التعليمية وطرق تعليمها داخل الفصول لجميع التلاميذ دون أى تمييز.

٢- للجودة، ليس فقط فى تحديث المحتوى والطرق والموارد والمصادر والتقنيات، ولكن بالعمل الذى يركز على النتائج، وزيادة فرص التعلم للجميع، والإصرار على تجسير الفجوة وتحسين المعرفة والحصول عليها وإنتاجها وتوظيفها.

٣- اللامركزية والمشاركة، حيث تقوم السلطات المحلية بممارسة كافة وظائفها ومهامها نحو إدارة التعليم بدعم رئاسى، تكون المدرسة هى وحدة تغيير النظام التعليمى.

٤- التميز الأكاديمى للجميع: إذ تكون المعرفة هى الاسم الجديد للتعبية، والانتقال إلى اكتساب الجدارات، وأن يعرف الفرد، كيف يعمل، وكيف يعمل، وكيف يفكر وكيف يطبق، وأن يركز التعليم على المتعلم.

٥- التحول فى التنظيم: ببنى نموذج بديل للتنظيم والإدارة، وأن تكون الديناميات

الداخلية للمؤسسات ذات تأثير على المنهج المدرسي واستراتيجيات التعليم، وأن يدار العمل فيدراليا ومحليا على أساس المشروع، وليس على أسس بيروقراطية. الإجراءات التنفيذية للإصلاح:

وقد تم اتخاذ إجراءات عملية، والقيام بأنشطة عملية في ضوء هذه الأسس، لإجراء تحولات تعليمية، نلخص في:

١- بنية جديدة للمستويات والحلقات التعليمية:

وقد تضمنت هذه البنية تعليما إلزاميا ذا مدة أطول عشر سنوات من التعليم الإلزامي حولت النظام أو البنية القديمة إلى بنية جديدة يبدأ التعليم الإلزامي فيها من سن الخامسة من العمر، مع تعليم أساسي لمدة ٩ سنوات بعدها، ينقسم إلى ثلاث حلقات لكل منها سماته المنهجية والبيداغوجية والتنظيمية، الحلقة الأولى هي الحلقة الأساسية العامة، والحلقة الثانية هي التدريب التوجيهي، والحلقة الثالثة تدريب مهني تكنولوجي.

٢- محتوى جديد لجميع مستويات التعليم:

وأساس ذلك تحديد المحتوى التربوي، بما يحقق تحولا عميقاً في المعرفة، وتوليد كفايات أساسية يكتسبها الطلاب.

٣- تنظيم جديد على المستوى المدرسي:

حيث إن مدرسة جديدة ذات جودة عالية، وديمقراطية، قائمة على المشاركة، تركز على التعلم، تتطلب تغييراً تنظيمياً عميقاً، وفق برنامج للقرن الحادي والعشرين، وأساس هذا التنظيم، العمل في فرق ومجموعات، واتخاذ القرارات على أساس مؤشرات للتقييم، وتحمل المسؤولية على أساس النتائج، وإعادة التنظيم على أساس المرونة.

٤- علاقة جديدة للتعليم بالعمل:

إذ تكون التكنولوجيا محوراً أساسياً ووسيطاً للتعليم من أجل التوظيف ودخول سوق العمل في كافة المستويات التعليمية. وقد أنشئ المعهد القومي لتكنولوجيا التعليم لتلبية التحديات، وتصميم سياسات تعليمية قومية.

٥- أولوية جديدة لضمان المساواة:

وقوام ذلك برمجة وتمويل الأنشطة التي تحقق الفرص التعليمية المتساوية

وإتاحة التعليم، وتعويض الأقاليم التى لم يتح لأبنائها للفرص التعليمية المطلوبة.
٦- صورة جديدة للمعلم:

إذ إن استعادة كرامة مهنة التعليم أساس مشروع التحول التعليمى، وأن يلتزم المعلم بالمبادئ الأساسية السالف ذكرها، ودور جديد للمعلم فى أرجنتين القرن الحادى والعشرين. وقد ترتب على ذلك:

إنشاء المعاهد العالية لتكوين المعلمين:

وبناء على ما تقدم تم إنشاء المعاهد العالية لتكوين المعلمين Instituto Superiors de Formacion Docente، التى تعد للمعلمين لجميع المراحل التعليمية، وتقدم العديد من البرامج، منها برنامج منته سنتين ونصف للحصول على درجة مايستور Maestro للعمل بالمدارس الابتدائية، ودرجة الأستاذية Profesorado للعمل بالمدارس الثانوية بعد دراسة برنامج منته أربع سنوات. وتنتشر هذه المعاهد فى أنحاء الأرجنتين.

وقد تمضت مواء القانون ٢٤، ١٩٥ هذا النموذج الجديد لإعداد المعلم وتميمته، وشمل:

١- إعداد معلمين جدد للمستويات التعليمية المختلفة والتخصصات المختلفة أيضا.

٢- تحديث التدريب فى أثناء الخدمة.

٣- تدريب المعلمين للقيام بأدوار ميدانية مختلفة داخل المدارس.

٤- قيادة البحوث التربوية، لتحليل المشكلات التى تواجه المدارس.

وقد وافق المجلس الفيدرالى للثقافة والتربية على مهام هذه المعاهد، باعتبار

أن:

١- إعداد المعلم قبل الخدمة عملية بيداغوجية منظومية، تسمح باكتساب الكفايات

المهنية فى المستويات التعليمية المختلفة للنظام التعليمى، بما يعنى أن يكون

إعداد المعلم مؤدياً إلى:

أ - التمكين لبناء الكفايات التعليمية للطلاب المعلمين.

ب- المشاركة فى أنشطة مؤسسية وتربوية، منها توجيه الإدارة المدرسية والتعليمية نحو التطوير والممارسة ذات الجودة.

٢- تدريب المعلمين وتزويدهم وتحديثهم، عملية موجهة إلى المعلمين فى أثناء ممارستهم للعمل، ولمن يرغب دخول مهنة التعليم ليكون معلماً. والتدريب يهتم هنا بتعميق معرفة المعلم، وبناء أدوات للتجديد والجودة التعليمية.

٣- تطوير البحوث التربوية، وظيفة مرتبطة بالتدريب والتنمية والتحديث، هدفها استحداث منظور جديد للبحث، يجعله يركز على تحليل القضايا التربوية والتعليمية داخل المدارس.

ومن الأهمية بمكان تحقيق تفاعل بين هذه الوظائف الثلاث، يحقق تغييراً بنوياً فى التنظيم الأكاديمى المؤسسى.

وقد شمل الإصلاح مؤسسات إعداد المعلم على مستوى الجامعة، وغير الجامعة، مع ربط نظام إعداد المعلم بالجامعات لضمان التطوير العلمى للمعلمين. كما نص الإصلاح على أن يكون هناك نوع واحد من مؤسسات تكوين المعلم على مستوى التعليم العالى تقدم بدائل متنوعة للإعداد قبل الخدمة وغيره، أيا كان تخصص المعلم أو المؤسسة التى سيعمل بها. وعلى أن تكون معايير التميز الأكاديمى واحدة لمؤسسات إعداد المعلم غير الجامعية، وللجامعات أيضاً.

وضمننا لذلك فإن كلا النوعين من المؤسسات يقدم برامجه إلى مؤسسات خارجية لتقويمها واعتمادها، ليكون عضواً فى هيئة مستحدثة، هى شبكة العمل القومية لتنمية المعلم.

ويراعى أن تبنى البرامج المقدمة على أساس تخصيص نسبة عالية من المواد المقدمة لدرجة بكالوريوس الآداب، بالإضافة إلى اختبارات أخرى.

وتقدم المعاهد العالية لتكوين المعلم فى الجامعات وغير الجامعات خدمات مستمرة للنظام التعليمى، فى مقدمتها التنمية المستمرة للمعلمين فى أثناء الخدمة،

وأن تكون مكانا للتدريب الأكاديمي، الذي يضمن تطوير ورفع مستوى نظام التعليم. وبالإضافة إلى ذلك فإن جعل نظام تكوين المعلم عملية دائمة ومستمرة، يفرض تحولات مؤسسية. ويتطلب تحقيق تكامل بين أنشطة الخدمة المقدمة للمجتمع والبحوث، مع الإعداد على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، الذي تقوم به مؤسسات تكوين المعلم.

وتقوم السلطات المحلية وسلطات العاصمة بتطوير مناهج وبرامج إعداد المعلم وفق الأسس العامة للبرامج التي يضعها المجلس الفيدرالى للثقافة والتربية، والتي تمثل الإطار القومى العام للإعداد، وتغطي ثلاثة ميادين، هي:

١- الإعداد العام:

وهو إعداد يتلقاه جميع الدارسين فى برامج إعداد المعلم، يشمل المعرفة والبحث والتحليل وفهم الحقائق التربوية فى سياقها، وتشمل هذه الحقائق :

أ - النظام التعليمى.

ب- مؤسسة المدرسة.

ج- البيداجوجيا.

د - المنهج.

٢- الإعداد التخصصى:

وهو إعداد يركز على تخصص واحد للمعلم، يراعى أداءه فيه، وفق متطلبات محددة، ويتناول تطبيقات مختلفة، هي:

أ - علم النفس النمو، وعلم النفس التعلم.

ب - تعليم الطلاب المنتظمين.

ج - التعليم الفردى (الخصوصى).

د - ثقافة الطفولة.

هـ - ثقافة المراقبة والبلوغ.

٣- الإعداد الموجه:

وهو إعداد يهتم بميادين محددة أو حلقات تعليمية، ضمن المراحل الدراسية، أو الدراسات البينية، وغيرها.

ويمكن تلخيص التغيرات الأساسية في منظومة إصلاح تكوين المعلم وإعادة هيكلة مؤسسات إعداده، فيما يلي:

١- بناء محتوى أساسي إجباري لمؤسسات تكوين المعلم خارج الجامعات وداخلها.

٢- تشجيع الربط والتكامل بين مؤسسات إعداد المعلم والجامعات.

٣- إثراء نظم تكوين المعلم، بحيث يتضمن الاعتراف بنظام الإعداد والتدريب التي تقدم في مؤسسات إعداد المعلم خارج الجامعات، وإمكان الالتحاق لخريجها بالجامعات، للحصول على الدرجات العليا.

٤- التقويم الخارجى المستمر للمعاهد العالية لتكوين المعلم والجامعات.

شبكة العمل الفيدرالية لتنمية المعلم:

وهذه الشبكة، إن هي الا نظام لتحقيق ربط مؤسسات تكوين المعلم، تضمن نشر المعرفة، وتحويل السياسات القومية لتنمية المعلمين إلى ممارسات فعلية وتهدف الشبكة إلى وضع إطار تنظيمي يسهل الربط للداخلى للمؤسسات المذكورة وببينها وبين عضوا على المستوى اللامركزى، بما يحقق التنفيذ الجيد للخطة الفيدرالية لتنمية المعلم.

وتشمل الشبكة جميع مؤسسات إعداد المعلم العامة والخاصة، الحكومية وغير الحكومية، الفيدرالية والمحلية.

ويتضمن تنظيم هذه الشبكة عضوية ٢٣ رئيس مقاطعة، ورئيس قومى من وزارة الثقافة والتربية، لهم مسؤوليات التنسيق والتمويل والمساعدات الفنية، وحدد وظائف الشبكة فى:

١- وضع المعايير والمدخل التي تستخدم لتصميم مناهج اعداد المعلم.

٢- تحديد أولويات تطوير نظم الإعداد والبحوث، بعد موافقة المجلس الفيدرالى

للثقافة والتعليم.

٣- تقديم المساعدة الفنية للمؤسسات، لوضع المشروعات واقتراحات المناهج التعليمية.

٤- التصريح للمؤسسات التي تعد المعلمين في الأقاليم بالعمل والتسجيل بالشبكة.

٥- تقديم المعلومات عن المؤسسات المصرح لها بالعمل، والمنظمة للشبكة.

٦- قياس أداء مؤسسات إعداد المعلم.

ويراعى أن يسمح لمؤسسات تكوين المعلم بالانضمام للشبكة إذا استوفت المستويات المعيارية المحددة.

تكوين المعلم على المستوى الجامعي

جامعة روزاريو الوطنية نموذجاً.

تعتبر جامعة روزاريو الوطنية Universidad Nacional de Rosario (UNR) جامعة عامة شاملة للتعليم والبحث وتنمية المجتمع، مقرها مدينة روزاريو في مقاطعة سانتافي Santa Fe بالأرجنتين، أنشئت عام ١٩٦٨ بالقانون رقم ٩٨٧-١٧.

وقد حدد القانون المبادئ الأساسية للجامعة في:

١- إنتاج المعرفة والمحافظة عليها ونقلها من أجل تعليم راق للنساء والرجال، مع الالتزام الاجتماعي وإحساس عال بالقيم الجمهورية.

٢- السعي نحو التميز الأكاديمي والعلمي والجودة على أسس التعليم المستمر وتكريب أعضائها تدريجياً مستمراً.

٣- ضمان حرية التعبير، والعمل في إطار المبادئ الديمقراطية والاحترام المتبادل.

٤- تقوية ودعم الالتزام الاجتماعي من خلال جميع أنماط الإسهام والعلاقات البيئية للقطاعات المختلفة من المجتمع على المستويات المحلية والإقليمية والوطنية والدولية.

٥- تنمية التكامل والعلاقات بين المؤسسات ذات الصلة، الحكومية وغير الحكومية،

المحلية والوطنية والدولية.

٦- تنمية وظائفها وأنشطتها فى إطار من الاحترام للبيئة والمحافظة عليها وتنميتها، من أجل تحقيق تنمية بشرية ذات جودة.

٧- ضمان ودعم احترام الحقوق البشرية.

وهذه المبادئ تعكس الاهتمام الشامل بقيم العصر والتقدم، والحفاظ على المجتمع والبيئة، والإسهام فى إنتاج المعرفة وتعليمها، ودعم جهود التنمية والديمقراطية والحرية والتميز العلمى والتعليمى، من أجل التقدم محليا وعالمياً.

وتأكيداً لهذه المبادئ فإن الجامعة تقدم برامجها التعليمية فى مرحلتى للتعليم الجامعى: البكالوريوس والدراسات العليا - كجامعة عامة - دون مقابل، لكل من أتم تعليمه قبل الجامعى.

ولذلك حددت الجامعة مسئوليتها فى:

١- إنتاج وتطوير ونشر العلوم والثقافة، وتوجيهها لتلبية المتطلبات الوطنية، والتوسع فى أنشطتها لأبناء الشعب، وإتاحة الحصول على المعلومات والمعارف لكل أبناء المجتمع.

٢- تقديم التعليم العالى بخصائص ومواصفات علمية، من خلال تكوين الباحثين والمهنيين والفنيين، فى إطار تكامل ثقافى، ووعى بالمسؤولية الاجتماعية، وواجب إقامة علاقات بينية مع المعلمين والخريجين والطلاب والمراكز الوطنية والدولية العلمية والثقافية.

٣- التعاون مع بقية الجامعات الوطنية لتوفير الحق فى تقديم برامج وشهادات مهنية عالية المستوى.

٤- توفير مستقبلات مهنية تلبي الاحتياجات الحقيقية المستمدة من المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية الثقافية للإقليم والدولة، وللمشروعات والسياسات التنموية.

٥- الحفاظ على مناخ ديمقراطى فعال، يتيح الفرص والإمكانات لإتمام دراسة الطلاب ونجاحهم وتكوين شخصياتهم.

٦- تطوير فرص تحقيق الإبداع وإنتاج المعرفة ذات التوجه الاجتماعي والثقافي والعلمي والتقني.

٧- ضمان التطور التكنولوجي والتحول الاجتماعي.

٨- الانفتاح الدائم للتعبير المعرفي والتيارات الثقافية والأيدولوجية المعاصرة، دون أى تمييز، مع تطوير الثقافة الوطنية المستمر.

٩- للتنسيق مع المراحل التعليمية الأخرى للنظام التعليمي.

١٠- تقديم خدمات اجتماعية لأعضاء الجامعة، بما يوفر أحوالا أفضل نحو الاستفادة القصوى من الإمكانيات والموارد.

١١- حث أعضاء المجتمع الجامعي على الإسهام في كافة أنشطة الامتداد للخارج.

١٢- المحافظة على العلاقات مع الخريجين بهدف ضمان تميزهم، من خلال تنظيم دراسات تخصصية وتلبية احتياجاتهم.

١٣- تقديم برامج دراسات عليا تهيب أفضل الفرص للخريجين للمستويات المهنية العالية.

١٤- الحفاظ على الأخلاقيات الفردية والجماعية وتمييزها، والدفاع عن حقوق الإنسان والحريات الديمقراطية.

١٥- تنظيم أنشطة، بهدف الإسهام في تحقيق تكيف الطلاب مع الحياة الجامعية.

١٦- تنمية تربية مهنية مستمرة نحو الترقى الوظيفي والمجتمعي.

وهذه المسؤوليات تغطي وظائف الجامعة في العصر الحديث كجامعة للمستقبل تسعى للارتقاء بالفرد والمجتمع، وتحقق التنمية الشاملة والمستمرة والتقدم العلمي، وتساهل الاتجاهات الحديثة في التعليم العالي لولوج عصر المعرفة .
كليات الجامعة ومعاهدها:

وتتكون الجامعة من وحدات أكاديمية في شكل كليات ومعاهد، هي:

١- كلية العلوم الزراعية.

٢- كلية العمارة والتخطيط والتصميم.

- ٣- كلية العلوم الاقتصادية والإحصائية.
 - ٤- كلية العلوم الأساسية والهندسية والمصوح.
 - ٥- كلية الإنسانيات والفنون.
 - ٦- كلية القانون.
 - ٧- كلية العلوم الطبية.
 - ٨- كلية علوم الأمنان.
 - ٩- كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية.
 - ١٠- كلية علم النفس.
 - ١١- كلية علوم الطب البيطري
 - ١٢- كلية الدراسات البيئية.
 - ١٣- المعهد العالي التقنى.
 - ١٤- المعهد العالي للأعمال.
 - ١٥- للمدرسة للزراعية التقنية.
- ويلاحظ تنوع الكليات والمعاهد الأكاديمية، وإن كان يلاحظ أنه ليس من بينها كلية للتربية أو العلوم التربوية، مما يطرح سؤالاً هاماً ومحورياً، هو:
- أين يعد المعلم فى هذه الجامعة؟ نموذج مغاير:
- والإجابة على هذا السؤال، تبين أن الجامعة تتبع أسلوباً مغايراً لإعداد المعلم، يظهر من استعراض أقسام بعض الكليات المعنية بالمعلم والتربية، وهى:
- ١- كلية العلوم الأساسية والهندسية والمصوح، Facultad de Cienias Exactas، وتضم هذه الكلية عدة أقسام علمية، تتبعها

شعب تخصصية وبحثية، هى:

أ - قسم المصوح (Surveying).

ب - قسم الهندسة المدنية.

ج - قسم الهندسة الإلكترونية.

د - قسم الهندسة الإلكترونية.

هـ - قسم الهندسة الصناعية.

و - قسم الهندسة الميكانيكية.

ز - قسم الفيزياء.

ح - قسم الرياضيات

ط - قسم علوم الحاسوب.

ى - قسم معلم الرياضيات.

وواضح أن معلم الرياضيات يعد في الكلية التي تضم قسم الرياضيات.

٢- كلية علوم الكيمياء الحيوية والصيدلانية Facutad de Ciencias

Bioquimicasy Farmaceuticas

وتضم الكلية الأقسام العلمية وشعبها الدراسية والبحثية الآتية:

أ - قسم الكيمياء الحيوية.

ب - قسم الصيدلانية.

ج - قسم التكنولوجيا الحيوية.

د - قسم الكيمياء.

هـ - قسم معلم الكيمياء.

وهنا أيضا يعد معلم الكيمياء، حيث يوجد قسم الكيمياء كقسم علمي

متخصص.

٢- كلية العلوم الاقتصادية والاحصائية Facultad de Ciencias Economicas

& Estadistica

وتضم الكلية الأقسام العلمية والدراية والبحثية الآتية:

أ - قسم المحاسبة العامة.

ب - قسم الإدارة.

ج - قسم الاقتصاد.

د - قسم الإحصاء.

هـ - قسم معلم المحاسبة.

و- قسم معلم الاقتصاد.

ز- قسم معلم الإحصاء.

والكلية كما هو مبين فيما سبق تعد المعلمين فى تخصصات المحاسبة والاقتصاد والإحصاء، حيث توجد الأقسام للتخصصية مع أقسام إعداد المعلم.

٤- كلية علم النفس Faculatted de Psicologia، وتضم قسمين اثنين، هما:
أ - قسم علم النفس.

ب - قسم معلم علم النفس.

ويعد معلم علم النفس داخل كلية تضم قسماً متخصصاً فى علم النفس مع قسم معلم هذا المعلم.

٥- كلية الإنسانية والفنون Facultad de Humanidades & Artes وتضم الكلية أقساماً علمية تخصصية، تتبعها شعب دراسية وبحثية، هى:

- قسم الأنثروبولوجيا. - قسم التربية الموسيقية.

- قسم للفلسفة - قسم الآلات الموسيقية.

- قسم التاريخ - قسم التأليف الموسيقى.

- قسم للفنون الجميلة - قسم الغناء

- قسم الآداب - قسم معلم الفلسفة

- قسم للغة البرتغالية - قسم معلم التاريخ

- قسم العلوم التربوية - قسم العلوم للتربوية.

- قسم الآلات للموسيقية.

- قسم للتأليف الموسيقى.

- قسم معلم للموسيقى فى التعليم الأساسى العام.

- قسم معلم الموسيقى.

ويلاحظ مما سبق أن الكلية تضم قسماً للعلوم التربوية، وأقساماً أخرى تخصصية بجانب أقسام لإعداد المعلمين الذين توجد أقسام تخصصية لهم مع أقسامهم التربوية، وهى أقسام إعداد معلمى التربية الموسيقية، ومعلمى الفلسفة والتاريخ والأدب والعلوم التربوية.

وتمثل هذه الجامعة نظاماً متقدماً قائماً بذاته، يجعل مسئولية إعداد معلم كل تخصص داخل قسم علمى تربوى يوجد متخصص له، يتولى تدريس المواد التخصصية للطلاب المعلمين.

ونذكر هنا أن قسم أو مدرسة العلوم التربوية، تهدف إلى إعداد الطلاب للعمل بالتعليم العام والخاص، وتطوير العلوم والتربية والتكنولوجيا من خلال المشاركة فى حل المشكلات التربوية المتصلة بك منها، وتقديم الإرشاد والتوجيه للمؤسسة التعليمية فى القضايا التربوية، والتوجيه المهنى، والعمل معلمين للعلوم التربوية فى الكليات والمعاهد المتوسطة.

ويمنح القسم أو المدرسة درجة البكالوريوس فى العلوم التربوية، ويقوم القسم بتدريس المواد التربوية للطلاب المعلمين فى الكليات الأخرى. إعداد معلم الرياضيات بالجامعة، مثلاً:

ولعله من المفيد أن نعرض فيما يلى لإعداد معلم الرياضيات، الذى يتم فى كلية العلوم الأساسية والهندسية والمسوح. إذ يهدف برنامج الدراسة إلى إعداد معلم مدرب على التفكير والتأمل والنقد لعمليات التعليم والتعلم، وتدريب المعلم المهنى ذى القدرات الإبداعية، للقادر على تنفيذ أنشطة تربوية إبداعية فى مجال له أهميته فى هذا العصر، مثل الرياضيات.

وتهدف خطة الدراسة إلى إعداد المعلم تربوياً وعلمياً وفنياً لتنمية قدراته فى ميدان الرياضيات بالتعليم الثانوى والعالى.

ويتنقسم تنفيذ خطة الدراسة للطلاب المعلم بجامعة روزاريو كلية العلوم الأساسية والهندسية والمسوح، وكلية الإنسانيات والفنون.

وقد تم تصميم المنهج الدراسي، بحيث يشمل خمسة مكونات رئيسية، هي:

١- ميدان أو مجال الإعداد الموجه:

ويهدف هذا المجال إلى تقديم إعداد علمي راق في تخصص الرياضيات، ليتمكن المعلم من الفهم المتعمق له والمواد ذات الصلة به، ويضم هذا المجال مست عشرة مادة دراسية، هي التحليل الرياضي، والجبر، والهندسة والرياضيات الفيزيائية. ويدرس هذا المجال بكلية العلوم الأساسية والهندسية والمسوح.

٢- مجال الإعداد البيداغوجي، ويهدف إلى ضمان اكتساب الطالب المعلم المعارف والقدرات والمهارات اللازمة لممارسة العمل التدريسي، وبخاصة تقديم الإعداد الأساسي في عمليات التعليم والتعلم، عن طريق التكامل بين المصادر والمواد المختلفة. ويتضمن هذا المجال: البيداغوجيا والمناهج وطرق التدريس، وتاريخ نظام التعليم في الأرجنتين، وتاريخ وأصول الرياضيات. ويتولى مسؤولية تدريس المجال كلية العلوم الأساسية والهندسية والمسوح، وكلية الإنسانيات والفنون.

٣- مجال الإعداد التخصصي، حيث يعتبر الإعداد التخصصي أساساً لإعداد المعلم يؤصل المادة التخصصية. وإذ ذلك يتضمن هذا المجال، نظرية التخصص وتعليمه، ويتولى تدريس المجال كل من الكليتين.

٤- محور التكامل، ويتم من خلاله تحليل مشكلات الممارسة التعليمية الحقيقية منذ العام الأول، وممارسة أنشطة خاصة بعمليات توليد الممارسات التربوية الحقيقية، والنقد التأملي لممارسة تدريس الرياضيات عن طريق تكامل المحتوى النظري مع التدريب العملي في المجالات الثلاثة السابقة.

٥- التدريب الميداني بالمدارس الثانوية:

ويتم في الفترتين الثالثة والرابعة، ويبدأ بالملاحظة، ثم تحليل واقع المدارس الثانوية، ثم التدريب الموجه.

وهذه المكونات تحدد أحوار كل كلية من الكليتين من ناحية، وتعفى كلية أو قسم التربية من أعباء المسؤولية عن مستوى الطالب في التخصص. كما أنها تؤكد على التكامل بين الكليتين والقسمين، وبخاصة في المجالات البينية.

وتجدر الإشارة إلى أن أعضاء هيئة تدريس التخصص، يتبعون الكلية المتخصصة، ولا يتبعون مدرسة أو قسم العلوم التربوية، وهذا أيضا ملمح جدير بالتأمل والاعتبار.

الفصل السابع

إصلاح نظم تربية المعلم وتطوير مؤسساتها فى الولايات المتحدة الأمريكية

الولايات المتحدة الأمريكية جمهورية دستورية فيدرالية، تضم خمسين ولاية وإقليم مركزى. تقع منها ٤٨ ولاية بالإضافة إلى واشنطن دس العاصمة الفيدرالية فى قارة أمريكا الشمالية بين المحيط الباسيفيكي والمحيط الأطلنطى شرقاً وغرباً، وبين كندا والمكسيك شمالاً وجنوباً، بينما تقع ولاية ألاسكا فى الشمال الغربى من القارة، وولاية هاواى فى وسط الباسيفيكي، هذا فضلاً عن أراض أخرى فى البحر الكاريبى والمحيط الباسيفيكي.

وتبلغ مساحة الولايات المتحدة الأمريكية ٩,٨٣ مليون كيلو متر مربعاً يقطنها حوالى ٣١٠ مليون نسمة، يتسمون بالتنوع العرقى وللتعدد الثقافى، هم نتائج هجرات متعددة من قارات العالم.

واقتصاد الولايات المتحدة هو أكبر اقتصاد فى العالم، بل إنه الاقتصاد الذى يقود العالم، بنائج قومية إجمالى حوالى ١٤,٥ تريليون دولار، بما يعادل ربع الناتج القومى العالمى.

وتجمع أراضيها، كما يجمع اقتصادها بين أقاليم زراعية فى الجنوب وأقاليم صناعية فى الشمال، كما تجمع مولدات طبيعية متنوعة من البترول إحتياطياً وإنتاجاً، كما أنها أكبر مستهلك للطاقة فى العالم. وقد لعبت الطاقة النووية دوراً فى معظم القوة الأمريكية والمشاريع المعتمدة عليها.

ورغم قوة الإنتاج الاقتصادى، فإن معدلات البطالة بها ترتفع بعد طول انخفاض فضلاً عن بطء معدلات النمو بالمقارنة بفترات سابقة وبأهم أخرى مثل الصين.

وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية الدولة للقائدة فى ميدان العلوم والتكنولوجيا والبحوث المرتبطة بهما عالمياً وقد ساعدها على ذلك صفاء مناخ البحث العلمى، وسياسات اجتذاب الباحثين والناخبين من شباب العلماء من ألمانيا النازية والاتحاد السوفيتى سابقاً، ومن البلاد النامية قاتلة المواهب ومقبرة الناخبين.

وتروج في الولايات المتحدة صناعات الطيران المدني، التي يمتلكها القطاع الخاص، فضلاً عن الإمكانات الهائلة للنقل بالسكك الحديدية. أما عن السيارات فيكفي القول بأن هناك حوالي ٧٦٠ سيارة لكل ألف من السكان، مقارنةً بـ ٤٧٠ سيارة لكل ألف من السكان في أوروبا.

ويذكر مكتب الولايات المتحدة للإحصاء أن أكثر من ٨٠% من السكان يمكنون مناطق حضرية، بما يعكس تحضر المجتمع الأمريكي وبقائه. ومع هذا تمثل الأقليات ٢٤% من السكان، ويتوقع أن يمثلوا الأغلبية بحلول عام ٢٠٤٢م، بسبب الهجرات ومعدلات الزيادة والخصوبة.

وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية نموذجاً طويلاً العمر للجمهورية الفيدرالية، يتميز بالديمقراطية للنيابية، يحدد الدستور الحقوق والواجبات، ويؤكد على علمانية الدولة. وهناك ثلاثة مستويات للحكومة: الحكومة الفيدرالية، وحكومات الولايات، والحكومات المحلية. ويتم اختيار القيادات على المستويات الحكومية الثلاثة بالانتخاب الحر المباشر الخالي من التزوير المنتشر في بلاد العالم الثالث. ويكفي أن ندلل على العدالة الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية أن الأغنياء هم الممولون الحقيقيون للضرائب، إذ يدفع ١% من كبار رجال الأعمال ٢٧,٦% من الضرائب، ١٠% منهم يمولون ٥٤,٧% من الضرائب الأمريكية، وليس الموظفون الفقراء الذين تستقطع منهم للضرائب، ويكونون هم الممولين الكبار للضرائب.

وهناك ثلاث سلطات مستقلة عن بعضها، هي السلطة التشريعية ممثلة في الكونجرس الذي يتكون من مجلسين، هما مجلس الشيوخ ومجلس النواب، وهو الذي يضع الدستور. والسلطة التنفيذية، وتتكون من رئيس الولايات المتحدة الذي يعد القائد الأعلى للقوات المسلحة، وله حق الاعتراض على قرارات الكونجرس قبل أن يصدر بها قانون، وهو الذي يعين أعضاء الحكومة، بعد موافقة مجلس الشيوخ وهو الذي يتولى إدارة البلاد، ويتابع تنفيذ القوانين الفيدرالية وسياسات الدولة. والسلطة القضائية، ويمثلها المحكمة العليا، والمحاكم الفيدرالية الأخرى التي يعين الرئيس قضاتها بعد موافقة المجلس النيابي.

لكن هل يمكن القول بأن هذه الديمقراطية وتلك العدالة، تذيب وتلتقي

عندما يتعلق الأمر بالعرب والمسلمين؟ إن ثمة تأثيراً كبيراً للوبي الصهيوني على مؤسسات الدولة الأمريكية، وإلا فماذا نفسر الدعم الأمريكي اللا محدود لإسرائيل، وتبني سياساتها، ودعم هذه السياسات بكل القوة؟ وبماذا نفسر الجبروت الأمريكي في غزو أفغانستان والعراق، والاهتمام اللا محدود بتقسيم بلاد عربية وإسلامية عديدة وتفتيتها؟ وبماذا نفسر وجائزاتنا وأبو غريب، تلك المسجون التي عكست سياسات الغابات وهربت منها الإنسانية؟ أمور كثيرة ينبغي الوعي بها، وتفعيل (وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة).

التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية:

تكبر حكومات الولايات والحكومات المحلية للتعليم فيها، وفق الإطار الذي تضعه وزارة التعليم US Department of Education.

والتعليم الإلزامي في أغلب الولايات هو التعليم قبل الجامعي من سن الخامسة أو السادسة أو السابعة إلى سن الثامنة عشرة، أي لمدة ١٢ سنة دراسية، تنتهي بانتهاء التعليم الثانوي.

ويتعلم التلاميذ في المدرسة الابتدائية الأمريكية المواد الأساسية، حيث تقرر المجالس المحلية ومجالس المدارس البرنامج التعليمي، وفقاً للمستويات المعيارية والعلامات المرجعية التي تضعها هيئات ضمان الجودة والمجالس الإقليمية للتعليم. ويتكون التعليم الثانوي من مستويين، المستوى الأصغر Junior أو المتوسط، وعادة ما تضم المدرسة للمتوسطة الصفوف السابع والثامن والتاسع. ويسمح نظام التعليم في هذه المدارس للتلاميذ باختيار مواد وموضوعات دراسية. والمستوى الأعلى Senior High School، ويلتحق بها الطلاب الذين أنهوا المستوى المتوسط. وتضم هذه المدرسة - غالباً - الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر أو من العاشر حتى الثاني عشر.

وتختلف مناهج المدرسة الثانوية من منطقة إلى أخرى في الجودة والبنية ودرجة الاختيار، وإن كان ثمة اتفاق على دراسة مواد العلوم الأساسية مثل الكيمياء والفيزياء والبيولوجي، والرياضيات، واللغة الإنجليزية، والدراسات الاجتماعية، التي تشمل التاريخ والاقتصاد والحكومة الأمريكية، والتربية البدنية.

كما أن مناهج المدرسة الثانوية تتضمن اختيارات متنوعة، تشمل دراسة

الحاسب وتكنولوجيا المعلومات، والألعاب الرياضية، والفنون الجميلة: التشكيلية والموسيقية والدراما والرقص والتصوير... واللغات الأجنبية وغير ذلك.

ويتعرض التعليم قبل الجامعى الأمريكى لموجات عالية وعاتية من النقد اللاذع، إلى درجة اعتبار الأمة الأمريكية فى خطر بسببه، وتصدر تقارير بين الحين والآخر تنقأجراس الإنذار لما قد يحق بالإمبراطورية الأمريكية بسبب تنكلى مستوى تحصيل أبنائها.

والتعليم بعد الثانوى فى الولايات المتحدة الأمريكية شديد التنوع والتعدد، هناك كليات المجتمع أو الكليات الصغرى ذات السنتين بعد.التعليم الثانوى، وهناك الكليات ذات مدة الدراسة أربع سنوات. وتختلف هذه الكليات بشدة فى سمعتها وجودة الأداء بها.

وهناك كليات جامعية تقدم للطالب تخصصاً واحداً رئيسياً، وأخرى يتخصص الطالب فى مجالين اثنين أساسيين أو أحدهما أساس والثانى فرعى، وبعد دراسة أربع سنوات يحصل الطالب على البكالوريوس فى التخصص باستثناء بعض التخصصات التى تتطلب دراسة خمس سنوات كالـفنون الجميلة أو الخدمة الاجتماعية أو الهندسة أو الفلسفة أو غيرها.

كما أن بعض الدرجات العلمية المهنية كالقانون والطب والصيدلة وطب الأسنان لا تقدم برامجها على مستوى البكالوريوس، ولكن على مستوى الدراسات العليا للطالب الذين حصلوا على البكالوريوس، أو درسوا برنامجاً جامعياً لمدة ثلاث سنوات على الأقل. وهؤلاء يلتحقون ببرامج تخصصية مهنية بالجامعات للدراسة للحصول على هذه الدرجة المهنية.

والتعليم العالى الأمريكى صناعة كبرى وتجارة كبرى وأساس هام للنهضة الأمريكية وتقدم البحث العلمى.

وهكذا تحظى التربية فى الولايات المتحدة باهتمام متزايد، حتى يستمر المجتمع منطلقاً نحو المستقبل إيماناً بدور التربية ودور التعليم فى استمرار تقدم المجتمع وتحديثه، كمجتمع سريع للتغير ينافس- أو يوقد مناقشة- كتلة سياسية واقتصادية أعظم. ونتيجة لهذا فإن التعليم له وضعه هناك، وهو دائم التعرض للنقد، نظراً لدوره القيادى الذى ذكر من قبل.

إعداد المعلم في الولايات المتحدة، التاريخ والتطور:

ولقد ارتبط إنشاء أول دار للمعلمين في الولايات المتحدة برائد من رواد التربية المقارنة هو هوارس مان Horace Mann في ليكسنجتون بما سانشوستس عام ١٨٣٩ Lexington, Ma، وبفضله أيضا تلازم إنشاء هذه الدار مع الأخذ بالإلزام في تعليم الطفل في الولايات المتحدة الأمريكية.

ومع زيادة الاهتمام المبكر نسبيا بالتعليم والإيمان بأن التعليم الجيد أمر مستحيل دون معلم جيد، تم تحويل عدد كبير من دور المعلمين إل كليات للمعلمين ومنح المتخرجون فيها درجة البكالوريوس، وكانت أول عملية تحويل تمت في ذلك الوقت في ميتشجان تنفيذا للتشريع الصادر عام ١٨٩٧.

ومع حلول عام ١٩٠٠ كان في كل ولاية أمريكية من الولايات الخمس والأربعين التي كانت تكون الاتحاد، مؤسسات لإعداد المعلمين، وأكد جيمس كارتر Carter James على ضرورة التوسع في إنشاء هذه المؤسسات وطالب بأن تقدم تعليمًا أكاديميًا تخصصيًا ودراسات تربوية ومهنية، تشمل النظرية التربوية والمناهج والتدريب الميداني تحت إشراف أساتذة ذوي خبرة ومهارة، ونادى أيضا بأن تكون مدرسة التدريب الميدان معملًا للتجريب التربوي، دعما للتربية كظرفية وتطبيق.

وكما أشرنا تعرض التعليم الأمريكي لانتقادات في فترات مختلفة، وكان منها ذلك النقد الحاد بعد إطلاق الروس سفينة الفضاء سبوتنك عام ١٩٥٧، وهو ما عرف عالميا بصدمة سبوتنك Sputnik Shock أو المرض النفسي لسبوتنك Sputnik Psychosis وتعرض التعليم أيضا لنقد أكثر حدة في نهاية الفترة الأولى لحكم الرئيس ريجان، وصدر التقرير المعلنون "أمة في خطر".

انتقدت المدارس الأمريكية ونظام التعليم الأمريكي في الثمانينيات تماما تقريبا كما حدث في الخمسينيات، وكان السبب مختلفا هذه المرة، متمثلا في التأكيد على انخفاض تفوق الولايات المتحدة الأمريكية في سوق الصناعة والتجارة عالمياً. وقد نالت برامج تربية المعلم وكلياته قذرا وفيرا من النقد ليس فقط من جانب المتخصصين وحدهم، ولكن انضم إليهم، وقاد النقد رجال السياسة والاقتصاد وأكاديميون آخرون كذلك.

ولقد لاحظ تانر أن المؤسسات التعليمية لم تمتدح عندما كان هناك نجاح

اقتصادي صناعي وتجاري أمريكي داخلي وخارجي، ربما يرجع ذلك إلى أنه (لا شكر على واجب)، باعتبار أن هذا هو المفروض أن يحدث وهو الدور الذي ينبغي لهذه المؤسسات أن تقوم به.

وقد انعكس هذا كله على التعليم والمعلم إلى درجة نجد معها أن نسبة الحاصلين على مؤهلات أعلى من البكالوريوس - كالماجستير - يزدون على ٦٠% من عدد المعلمين، كما انعكس على الاهتمام بقبول الطلاب بكليات تربية المعلم، ممن تتوافر فيهم الكفاءة التي تعتبر شرطاً لنجاحهم في المهنة.

قد تكون هناك اختلافات في نظم قبول الطلاب بكليات التربية - وهي موجودة بسبب اللامركزية في إدارة التعليم الأمريكي - إلا أنه يلاحظ شبه اتفاق على قبول الطلاب الحاصلين على درجات عالية في السنوات الثلاث الأخيرة من المدرسة الثانوية، والنجاح بنقود في أحد اختبارات القبول مثل SAT أو ACT.

يضاف إلى ذلك ما تجرّبه الكليات من لقاءات ومقابلات واختبارات أخرى تحريرية وشفوية للمتقدمين لمعرفة إمكاناتهم وقدراتهم وميولهم للعمل بالتدريس، وتوجيه الطلاب إلى التخصصات المناسبة، ووضع برامج لرفع مستوى من يحتاج منهم إلى ذلك.

تنوع نظم الإعداد:

وتتعدد نظم إعداد المعلمين في الولايات المتحدة، وتتوعد تنوعاً كبيراً نظراً للامركزية التي يدار بها التعليم من ناحية وللحرية التي تتمتع بها المؤسسات التعليمية بعامة والكليات والجامعات بخاصة.

وقد أصدر المجلس القومي لاعتماد تربية المعلمين The National Council For Accreditation of Teacher Education. ورقة عمل، معنونة: منهج تربية للمعلم The Teacher Education Curriculum أشارت إلى أن منهج إعداد المعلم ينبغي أن يكون جذاباً للطلاب الأكفاء الذين يبحثون عن تعليم أساسي جيد لأنفسهم وإعداد ملائم لمستقبل مهني. وتضمنت الورقة أيضاً أمورا منها:

- أن كل المعلمين يجب أن يكونوا أشخاصا متعلمين تعليما جيدا.
- أن يعد المعلمون إعدادا محددًا لمسئولياتهم المحددة.

- أن يتضمن المنهج المقدم برنامجا للعمل المهني - منظما تنظيما جيدا- متضمنا خبرات عملية تطبيقية.

- أن يكون هناك تركيز في المنهج الذى يقدم للطلاب المعلم على تخصص محدد. وقد وجدت هذه النقاط للمتعدة التى أشارت إليها ورقة المجلس ترجمة فى برامج إعداد المعلم، فالمعلم من ناحية عضو فى مجتمع ومواطن، وهذا يتطلب أن تكون ثقافته واسعة، وهو مسئول عن تدريس مقررات تتطلب منه دراسة تخصصية فى فرع أو فرعين أحدهما أساسى والآخر فرعى، وهو ما يعرف بالتخصص المزدوج Double Major وهو معلم يقوم بالتدريس، ولأن هناك فروقا فردية بين الطلاب المعلمين وتنوعا فى الاهتمامات بالتالى، يختار الطلاب من بين مقررات مطروحة ما يتفق وميولهم واهتماماتهم.

ورغم أن مدة للدراسة فى كثير من كليات التربية التى تعد طلابها ليكونوا معلمين وفقاً للنظام التكاملى أربع سنوات دراسية، فإن هناك كليات أخرى تخرج فيها الطلاب معلمين بعد دراسة مدتها خمس سنوات.

وكما سبقت الإشارة فإن الولايات المتحدة الأمريكية للخمسين تضع مستويات لمن يرغبون العمل فى مهنة التعليم، وقد وسعت كثير من الولايات حديثا متطلبات الترخيص للعمل بالتعليم وفى ولاية أوكلاهوما Oklahoma يتطلب الحصول على هذا الترخيص نجاح المعلم فى اختبارات لقياس كفاءاته التدريسية وقيام المعلم بالتدريس لمدة عام - تحت الاختبار- تحت إشراف لجنة تضم ثلاثة أعضاء أحدهم مدرس له خبرة طويلة والثانى من العاملين بالإدارة التعليمية، والثالث أستاذ بكلية التربية، وحتى يمنح الترخيص لابد أن تقرر اللجنة أن المعلم قد أظهر خلال فترة عمله تحت الاختبار معرفة ومهارات وقدرات تدريسية، وقد خطت ولايات أخرى خطوات أوسع نحو التأكيد على أن المعلمين يجب أن يحتفظوا بمستوى مهني عال، وأن مهاراتهم المهنية فى نمو حتى أن شهادة للتدريس مدى الحياة Life Credential لم تعد شائعة فى معظم الولايات، وحلت محلها شهادة التدريس لأعوام محددة (ثلاث أو خمس سنوات)، ويتطلب تجديد هذه الشهادة انخراط المعلم فى نشاطات تربوية وتدريبية وتأهيلية مصممة لتأكيد وتوسيع قدراته المهنية، ويعنى هذا أن الشخص المتقدم لممارسة مهنة التعليم يجب أن تتوافر فيه

مجموعة من الكفاءات والمهارات.

مداخل إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية:

والولايات المتحدة الأمريكية بلد (المودات) الأكثر انتشارا ونبوعا، وبخاصة في الدول النامية التي لا تقا تتقل عنها ومنها، لعديد من الاعتبارات، منها انتشار خبرائها في هذه الدول، وما تقدمه إليها من معونات وقروض، يكون للتعليم بالضرورة نظرا لدوره وأهميته لها، نصيبه منها وتولى بعض المتعلمين فيها ممن حصلوا على درجات علمية منها (أمريكا) مناصب تعليمية في دولهم، ومن هذه المودات في مجال إعداد المعلم:

١- مدخل تحليل النظم System Analysis Approach:

وهو مدخل بدأ استخدامه في ميدان الإدارة العامة ومجالات الصناعة والهندسة وغيرها. ثم انتقل إلى ميدان التربية بعامة وإعداد المعلمين بخاصة وباستخدام هذا المدخل تصمم البرامج بطريقة إجرائية على ضوء ما ينبغي أن يقوم به المعلم، وباستخدام نموذج نسقى أو منظومى لأحدث المعلومات العلمية التخصصية والمهنية يبنى البرنامج على ضوئها. وقد قام قسم التعليم في الولايات المتحدة بتقديم مشروع لتطوير برامج إعداد المعلمين باستخدام هذا المدخل في التسعينيات.

٢- إعداد المعلم المبني على الأداء أو الكفاءات: Performance or Competency- Based Teacher Education

وفي التسعينيات بدأت الدعوة إلى هذا الأسلوب باعتباره تطورا حديثا لإعداد المعلم، يعتبر أكثر تخطيطا وتنظيما. وإعداد المعلم المبني على الأداء يقوم على ثلاثة محكات رئيسية هي:

- أ - المحك المعرفي، وفيه يتم تقدير الجوانب المعرفية للطلاب المعلم.
 - ب - محك الأداء، ويعنى تقويم نواحي السلوكيات التدريسية لهذا الطلاب المعلم.
 - ج - محك المخرج أو المنتج، ويهتم بتقويم قدرة الطلاب على القيام بالتدريس.
- وهذا يتم قياس تحصيل التلاميذ باعتباره ناتجا لتدريس الطلاب المعلم.

٣- مدخل المستويات المعيارية Standards لبرامج إعداد المعلم:

تتفد برامج إعداد المعلمين في داخل الجامعات ومؤسسات إعداد المعلم، وهي بالتالى تتضمن الدراسات والخبرات التى تؤدى إلى حصول الطلاب على الترخيص للعمل معلمين بالمدارس الابتدائية والثانوية.

وتتم مراجعة هذه البرامج مؤسسياً، وعلى مستوى مجلس التعليم بالولاية فى ضوء المستويات المعيارية التى تضعها هيئات الاعتماد وضمان الجودة. وتستخدم المستويات المعيارية كأساس لتقويم برامج أعداد المعلمين فى أية مؤسسة.

وقد حدد قسم التعليم بولاية كونيتيكت Department of Education of

Connecticut State عدداً من المعلمات تقف وراء المستويات المعيارية، هي:

١- يتطلب إعداد جميع المعلمين تخطيطاً لبرامج متوازنة للدراسة، تشمل الميادين والمجالات الرئيسية للمعرفة والتخصص.

٢- يجب أن تقدم البرامج خبرات متعمقة فى ميدان أو مجال تخصصى يختاره الطالب.

٣- يجب أن تعكس البرامج التنوع الثقافى وإعداد المربين لتلبية المطالب العملية لأنوارهم ووظائفهم داخل المدارس التى يعدون للعمل بها.

٤- يجب أن تؤسس للبرامج علاقات حميمة مع المدارس العامة.

٥- يجب أن تلقى البرامج دعماً من (كل) المؤسسة.

ويظهر من هذه الركائز التأكيد على التربية العامة والثقافة الحرة من ناحية، بجانب التأكيد على التخصص من ناحية أخرى. كما أنها تؤكد على مراعاة المحيط الثقافى الذى يعمل المعلم فى ثناياه وتحت مظلته، وكذلك متطلبات الممارسة العملية داخل المدرسة بحيث لا تتعزل عن الواقع للتطبيقى للميدان، وهو هنا المدرسة العامة باعتبارها أساس للتعليم.

وتؤكد هذه الركائز أيضاً على جانب هام وأساس رئيس هو أن تكوين

المعلم مسئولية مؤسسية، تشمل الجامعة كلها، وتشمل كلية التربية كلها أيضاً. وهذا

يعنى أنه لا نجاح للبرنامج ما لم يكن هناك مناخ داعم داخل الجامعة والكلية وخارجهما فى المجتمع، وما لم تتوفر الإمكانيات البشرية واللوجستية كذلك. مجالات المستويات المعيارية لمؤسسات إعداد المعلم:

وتنقسم المستويات المعيارية إلى ثمانية مكونات رئيسية، هي:

١- المتطلبات العامة:

إذ تتطلب المستويات المعيارية تحديداً دقيقاً وموجزاً لأهداف ومقاصد المؤسسة ورويتها ورسالتها، وأهداف وأغراض برنامج الإعداد.

٢- المنهج:

إذ ينبغى أن يكون برنامج إعداد المعلم برنامجاً قائماً على التخطيط العلمى ويتصف بالتوازن، بشكل يودى إلى اكتساب المعارف والمهارات التى تضعها المجالس المختصة بالولاية، بما تشمله من دراسة فى التربية العامة، ودراسة ميدان أو مجال أو مادة تخصصية، وممارسة عملية ميدانية بالمدارس، ومجال واسع للاختيار، وإعداد الطلاب للعمل فى إطار بيئى ومجتمعى له محدداته الثقافية.

٣- للتقويم:

وتتطلب هذه المستويات المعيارية تمثيلاً عريضاً يأخذ شكل السياسات التنموية والتطويرية والتقويم المنظومى من خلال عمل تعاونى جماعى يحقق التقويم المؤسسى وتقويم كافة مكوناته الفرعية ومنها برنامج إعداد المعلم.

٤- الطلاب:

ويقوى هذا الجانب المتطلبات الأكاديمية للقبول ببرامج إعداد المعلم، ويوضح متطلبات ما قبل الالتحاق بالبرامج، وتوزيع الطلاب على التخصصات السنية ومجال الاختيار، ويعمق خبرات الممارسة والمعرفة.

٥- هيئة التدريس:

وتتطلب المستويات المعيارية أنشطة للتنمية المهنية لجميع أعضاء فريق إعداد المعلمين - معلم المعلم - ليقبوا على مستوى معاصر ومتقدم فى مجالات تخصصهم وليقدموا الخبرات الأولى Firsthand عن التدريس الفعال ودور

ومسئوليات المعلمين المتعاونين المشرفين على الطلاب.
ويدخل فى هذا الإطار خلق علاقات تعاون ومشاركة مع المدارس العامة
والعلمين والإداريين بشكل يتسم بالقوة والعمق.
٦- الإدارة:

وينبغي أن تكون هناك ترتيبات تعاونية مع المدارس الابتدائية والثانوية.
كما ينبغي أن يتوفر لبرامج إعداد المعلمين خطة إدارية لتقديم الخدمات للمدارس
والإدارات التعليمية.
٧- التسهيلات والموارد:

ويؤكد هذا المكون الهام على ضرورة تقديم دعم إدارى قوى، ووجود
مكتبات مجهزة على مستوى عال، وخدمات تقنية متطورة، وغير ذلك من مصادر
تشمل قواعد المعلومات والبيانات ذات التكنولوجيا الحديثة داخل الحرم وخارجه.
٨- متطلبات قانونية أخرى:

والمستويات المعيارية فى هذا المجال تحدد متطلبات إضافية ينبغي أن
تلبىها المؤسسة، الجامعة والكلية. وتقوم كليات التربية بتقديم تقرير للتقويم الذاتى،
قبل تقويمها خارجياً للترخيص لها بتقديم برامجها واعتمادها.

ثمة أمر هام بالنسبة للعمل بمهنة التدريس وهو أن الحصول على
البكالوريوس من كلية التربية لا يعنى إلزام السلطات التعليمية بأن حامله صالح
للعمل بالتدريس. ولذلك فإنه من الضرورى لمن يرغب فى العمل معلماً أن يحصل
على ترخيص بمزاولة المهنة بعد اجتياز اختبار يختلف غالباً من ولاية إلى أخرى،
ويعتبر الوقوف على كفاءات المعلم متطلباً سابقاً على دخوله إلى المهنة. ونظراً
لمحدودية الاختبارات المستخدمة والشك فى صلاحيتها تم تأسيس اللجنة القومية
للتدريس للمهنة The National Board for Professional Teaching بدعم
من مؤسسة كارنيجى.

ويسير نظام إعداد المعلم فى الولايات المتحدة إما وفقاً للنظام التكاملى، وإما
وفقاً للنظام المتتابعى. لكن الاختلافات قائمة - على النحو السابق ذكره - بسبب
لللامركزية فى إدارة التعليم وتنظيمه واستقلالية مؤسسات التعليم العالى.

وقد أشار يونج وتشامبرز إلى أن المصطلح (الاعتماد) يستخدم عموماً ليعنى أن مستويات محددة ومعدة قد لاقت قبولا ورضا يعكسها حكم مجموعة من الخبراء المحترفين. إنه عملية تتضمن تقويم نظام مؤسسة للتعليم بعد الثانوى ككل وكأجزاء تقويماً تقوم به غالباً جهة مستقلة يظهر منه أن هذه المؤسسة تحقق أهدافها، وأن مستواها عموماً لا يقل نوعية عن المؤسسات المماثلة.

وبدأت فكرة الاعتماد Accreditation بجهود تطوعية من مجموعات صغيرة من المؤسسات التعليمية للموافقة عليها تقدمه الكلية، أية كلية يميزها عن التعليم الثانوى ثم تطور الأمر خلال السبعين أو الثمانين عاماً الماضية، ليكون تقويماً وموافقة على نوعية للتعليم فى الكليات والجامعات والمؤسسات المتماثلة.

ويذكر أن هناك منافسة بين الهيئات المختلفة وصلت إلى حد الصراع وادعاء بعضها أنها أولى من غيرها باعتماد برامج إعداد المعلم. ورغم أن إنجلترا Engliert يرى أن المجلس القومى لإعتماد برامج إعداد المعلم هو الهيئة المنوطة بذلك، فإن هناك منافسة شديدة ظهرت عندما أعلنت الرابطة القومية للتربية NEA وهى أصلاً منظمة للمعلمين أنها الجهة التى يجب أن تكون جهة رقابة على الشهادات التى تمنح للمعلمين، وأنها ينبغي أن تسهم فى وضع معايير دخول مهنة التعليم، على غرار ما تقوم به الهيئات والروابط الطبية لمن يريدون مزاوله مهنة الطب.

نماذج لمؤسسات إعداد المعلم:

وفى دراسة حالة عن الإعداد للتكامل للمعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية قام وينستين Weinstein ببحث شمل ثلاثة نماذج لهذا الإعداد فى كلية أوستن فى شيرمان - تكساس Austin College in Sherman وجامعة كنساس فى لورنس The University of Kansas in Lawrence وجامعة فيرجينيا فى تشارلو نسفيل The University of Virginia in Charlotsville وقد برر اختياره لها لثلاثة أسباب، هى:

١- أنها جميعها قد تبنت نظاما للإعداد منته خمس سنوات بدلا من نظام الأربع السنوات الذى كان مطبقا بها.

٢- أنها تقوم بفحص وتقويم هذا الإعداد الممتد، رغم اختلاف أوضاعها ما بين كلية خاصة صغيرة للفنون الحرة (أوستن) - وجامعة ولاية أصغر تتميز بهيئة تدريس كما لو كانت جامعة خاصة تمول من المال العام (فريجينا).

٣- أن برامجها تمثل مراحل مختلفة من النمو. إذ إن كلية أوستن تطبق برنامجا منذ أكثر من عشرين عاما، وأما جامعة كينساس فقد تخرجت بها أول دفعة وفقا لبرنامجها الممتد، وأما البرنامج فى جامعة فيرجينيا فإنه يعتبر فى سنواته الأولى من التطبيق ونتناول البحث فى الصفحات التالية هذه النماذج الثلاثة.

أولاً: كلية أوستن Austin College:

بدأ تنفيذ برنامج أوستن لإعداد المعلم عام ١٩٦٦، متأثرا بأراء مجموعة من المربين مثل Combs-Postman-Rogers-Weingartner-Holt. وقد استقر رأى أعضاء هيئة التدريس على تقديم برامج منته خمس سنوات مبني على الافتراضات التالية:

١- ضرورة تقديم برنامج للتربية الحرة Liberal Arts.

٢- لا يمكن تقديم برنامج يتسم بالجودة العالية فى ظل نظام للإعداد منته أربع سنوات.

٣- ضرورة قيام الطالب/ المعلم بدور إيجابى فى برنامج إعداد، وضرورة مشاركته فى تصميم وتنفيذ أى برنامج لإعداده إعدادا فرديا.

٤- لا ينبغي أن يتحدد دور الهيئة فى التدريس للفعال، وخلق وتنسيق وتسهيل الأنشطة التى تسهم فى وصول كل فرد يعد إلى هذا الهدف.

ويتضمن البرنامج تعليميا عام (إعدادا ثقافيا)، وهو متطلب أساسى مهما يكن تخصص الطالب، ويشمل هذا التعليم العام مقررات خاصة فى اللغة الإنجليزية، والحديث، والتاريخ الأمريكى، والعلوم السياسية، وعلم النفس، والعلوم

والرياضيات، وعلوم الحاسبات الآلية، واللغات الأجنبية.

ثانياً: جامعة كنساس University of Kansas:

بدأت مدرسة التربية بالجامعة تقدم برنامج لإعداد المعلمين مدته خمس سنوات عام ١٩٧٥، وفي عام ١٩٨٠ شكلت لجنة لتقديم ورقة عن برامج جديدة لإعداد المعلم، ضمت ممثلين لأعضاء هيئة التدريس وقسم التعليم بالولاية، وإداريي المدارس العامة، وقد أقرت الورقة ضرورة تغيير النظام القائم لأسباب منها:

- ترايد دور التكنولوجيا في الحياة وفي ميدان التربية والتعليم.

- وجود فائض في بعض التخصصات بالمدارس.

- زيادة التأكيد على التدريس المفرد.

- الابتعاد بين نتائج البحوث والعمل التعليمي.

- الاتجاه القومي نحو زيادة فترة إعداد المعلمين.

ونتج عن هذه الورقة للموافقة على تقديم برنامج جديد ينتهي بالحصول على الكيالوريوس بعد أربع سنوات ثم دراسة عام خامس إضافي، وتشكلت لجنة من الأقسام المختلفة وضعت أسس البرنامج وشروطه ومحتواه، وبدأ تنفيذه عام ١٩٨٢. أما فيما يتصل بالقبول فإن من أبرز شروطه النجاح في الأقسام المتصلة بالرياضيات والكتابة في اختبار المهارات قبل المهنية.

وفيما يتصل بالإعداد المهني فإن مقرراته تبدأ في العامين الأولين مركزة على الوعي المهني والتربية لثقافات متعددة، ونمو للطفل والمرافق، ثم يكون التركيز أكبر في الأعوام التالية على التعليم والنمو والاتصال، والمناهج وطرق التدريس، وتكوين التلاميذ.

وتخصص في العام الخامس فترة مدتها ستة أسابيع للتدريب الميداني، واثنى عشر أسبوعاً لدراسة مقررات الإدارة المدرسية والتربية الخاصة والإدارة التعليمية وتاريخ التربية، والتدريس، كما يخصص فصل دراسي كامل للتدريب الميداني المتصل، ويعنى هذا أن توزيع المقررات التربوية والثقافية يكون كما يلي:

- ٤٠ ساعة معتمدة للإعداد الثقافي.
- ٤٠-٤٨ ساعة معتمدة للتربية المهنية.
- ٥٤ - ٦٢ ساعة للإعداد التخصصي (٢٩-٣٢ فى السنوات الأربع الأولى.
- ٢٥-٣٠ فى العام الخامس).
- ١٢ - ١٥ ساعة فى الممارسة الكليينكية.

ويتميز برنامج الإعداد هنا بتركيزه على التخصص والإعداد الثقافي العام، وإدخال مقررات أخرى كالإدارة والتربية الخاصة والحاسبات الآلية فضلا عن الإعداد المهني.

ثانياً: جامعة فرجينيا University of Virginia:

وفى مدرسة كارى للتربية Curry School of Education شكلت لجنة إعادة تصميم نظام إعداد المعلم The Committee on Teacher Education Redesign فى خريف عام ١٩٨٤، وقامت للجنة بدراسة أدبيات إعداد المعلم، والتقارير السابقة، والوضع الراهن، وخلصت فى تقرير لها إلى أن تحقيق الأهداف الخاصة بتربية المعلم لا يمكن أن يتم فى إطار برنامج دراسى منه أربعة أعوام. وقامت اللجنة - انطلاقاً من ذلك - بوضع الخطوط العريضة لبرنامج جديد يحتاج إلى خمس سنوات دراسية تنتهى بالحصول على البكالوريوس من كلية الآداب والعلوم، ودرجة الماجستير من مدرسة كارى للتربية، وبالفعل بدأ تنفيذ البرنامج اعتباراً من خريف ١٩٨٦.

ويشترط للالتحاق بالبرنامج عدة شروط منها النجاح فى اختبار الـ S.A.T بما لا يقل عن ١٠٠٠ درجة، وينبغى أن يدرس الطلاب المتطلبات التى تقررها كلية الآداب والعلوم، متمثلة فى الإنسانيات (الكتابة والآداب واللغة الأجنبية والـ Public Speaking) والعلوم والرياضيات (عام كامل واحد للعلوم - الرياضيات - الحاسبات الآلية) والعلوم الاجتماعية (دراسة عام للحضارة الغربية - للتاريخ الأمريكى وعلم النفس العام) والتربية الرياضية - وفصل دراسى

فى الاقتصاد يعد متطلبا أساسيا لمعلم المدرسة الابتدائية.

وفىما يتعلق بالتخصص الأكاديمى، فإن الطالب المعلم يدرس المقررات المطلوبة للحصول على درجة البكالوريوس من كلية الآداب والعلوم، وطبقا لذلك فإن الطالب الذى يعد ليكون معلما بالمدرسة الابتدائية يختار تخصصا أساسيا من بين مجموعات للمواد الآتية: للتاريخ والعلوم الاجتماعية، الدراسات اللغوية، العلوم أو الرياضيات، وبالإضافة إلى ذلك فإن الطالب يدرس خمس عشرة ساعة فصلية فى تخصص معاون غير التخصص الذى إختاره.

وحتى يستطيع الطالب الانخراط فى الدراسة فى العام الخامس، فإن هناك اختبارات للكفاءات فى المهارات الأساسية، تأتى اللغة حديثا وكتابة على رأسها، والنجاح فى اختبارات لولاية للمعلمين، وتوصية من أعضاء الكلية بأنه يمكنه الاستمرار فى البرنامج.

ومعنى ما تقدم أنه فى خلال خمس سنوات دراسية يدرس الطالب/ المعلم من ٤٠-٤٥ ساعة فصلية فى الفنون الحرة (٢٥%)، ومن ٥٠-٧٢ ساعة فى التخصص الأساس والتخصص معاون (٤٠%) من ٣٨-٤٠ ساعة فى التربية المهنية (٢٥%) ومن ١٢-١٥ ساعة فصلية فى العمل للكلينيكى (١٠%).

وأما بالنسبة للتربية المهنية فإنها تبدأ فى العام الثانى وتستمر حتى نهاية العام الخامس، وهناك فرق عمل من جميع أقسام التربية برئاسة أحد أعضاء لجنة إعادة تصميم برنامج إعداد المعلم مهمتها وضع محتوى للمقررات التى تدرس فى كل عام والأنشطة العملية المصاحبة (للتدريس المصغر- استخدام الحاسبات الآلية .. الخ).

وتنظم الدراسة المهنية وفقا لأربعة محاور أساسية، هى:

- التعليم كمهنة.
- النمو والتعلم والصفات الخاصة.
- المنهج والتدريب والقياس.

- الاهتمامات الاجتماعية وبحث الفعل.

وهناك مقررات فى التكنولوجيا التعليمية، والتربية الخاصة والتربية متعددة الثقافات. وخلال العام الخامس هناك فصل دراسى كامل للتدريب الميدانى فى الخريف، ويخصص فصل الربيع للدراسة بالجامعة، ثم يقوم الطلاب بتنفيذ مشروع تربوى ميدانى.

ثمة مجموعة من الملاحظات يمكن الخروج بها مما سبق، من أهمها:

١- للقناعة بأن فترة الأربع السنوات تعتبر غير كافية لإعداد معلم متمكن من تخصصه، وقادر على أداء عمله بكفاءة. ومن هنا الاتفاق على الخمس السنوات.

٢- الاختلاف فى تنظيم برامج إعداد المعلم، فعلى حين نجد أن كلية أوسطن تخصص سنوات الدراسة الجامعية الأربع للفنون الحرة باستثناء ما يخص فى أثنائها للسمينارات والخبرة الميدانية، فإن جامعة كنساس استغلت زيادة الفترة لتقديم مقررات للتربية العامة (مقررات ثقافية)، والتركيز على التخصص وكذلك التربية المهنية، ونجد أيضا أن جامعة فرجينيا تشترط أن يلى الدارسون ما تفرضه كلية للفنون الحرة والعلوم من دراسات فى التربية العامة والتخصص الأكاديمى، زانت أيضا من محتوى ومقررات الخبرات الميدانية التطبيقية.

٣- الاتفاق بين النماذج الثلاثة على تخصيص فصل دراسى كامل للتدريب الميدانى فى المدارس لفترة تدريب متصلة بالإضافة إلى التدريب الذى ينفذ فى سنوات الدراسة الأخرى.

ولقد وضعت أقسام التعليم فى الولايات، والمنظمات المهنية خطوطا إرشادية عن المهارات التكنولوجية التى يحتاجها المعلم، ومن ذلك أن مجلس الشمال الغربى لتعليم الحاسب الآلى Northwest Council for Computer Education وضع إرشادات للأخذ بها فى برامج إعداد المعلم منها:

١- الخبرة فى استخدام الكمبيوتر فى تعليم مادة دراسية.

٢- الخبرة فى استخدام برامج الكمبيوتر الأساسية.

٣- التمكن من تشغيل الكمبيوتر والأجهزة الأخرى بألفة.

٤- الخبرة في استخدام الكمبيوتر كأداة لحل المشكلات.

واستجابة لذلك وغيره نص القانون الذي أصدرته ولاية كاليفورنيا، والذي بدئ العمل به في أول يوليو ١٩٨٨ على أن للمتطلب اللازم للحصول على شهادة Clear Teacher Credential، يتضمن قيام المعلم بدراسة برنامج للتعليم بالحاسب الآلى، ليكون قادراً على استخدامه فى مواقف تعليمية متنوعة، وتحقيقاً لأهداف متعددة.

ولذلك وجدنا أنه فى عام ١٩٨٨ تخرج حوالى ١٤٢ ألف معلم جديد من أكثر ١٥٠٠ مؤسسة للإعداد عامة وخاصة، بعضها يخرج أعداداً قليلة، والآخر يخرج مئات لكنها كلها تقريباً تقدم برامج للدراسة تضم مقررات عن الحاسب الآلى فى التعليم والتعلم.

لكن هل يقبل القائمون على الأمر هذا الواقع؟ وهل يعتقدون أن مستوى إعداد المعلم يحقق نجاحاً لمجهودات تطوير التعليم الأمريكى وهل يقف المستوى الحالى للمعلم وراء تبنى تحصيل الطلاب فى الاختبارات الدولية؟
إصلاح نظم إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية:

تلقى مؤسسات تكوين المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية اهتماماً كبيراً باعتبارها تكون للمعلم الذى يقود جهود إصلاح التعليم على أرض الواقع. وقد واكب هذا الاهتمام وصاحبه قدر وفير من النقد، ليس فقط من جانب المتخصصين وحدهم، ولكن انضم إليهم، وقادهم رجال السياسة والاقتصاد، وكاديميون آخرون من تخصصات مختلفة.

وقد نلاحظ الاهتمام الأمريكى بمؤسسات إعداد المعلم وبرامجه منذ أمد بعيد، حيث إن المجلس الوطنى لاعتماد إعداد المعلم، قد أسس عام ١٩٥٤ وقام بوضع مستويات معيارية لاعتماد هذه المؤسسات، وتلك البرامج، ويقوم بتجديدها كل خمس سنوات، كما يقوم بعملية الاعتماد أيضاً، على النحو الذى سنناقشه فيما يلى:

معايير المجلس الوطنى لاعتماد تربية المعلم:

National Council For Accreditation of Teacher Education (NCATE):

تجدر الإشارة إلى أن هذا المجلس معترف به رسمياً من قِسم التربية بالولايات المتحدة كهيئة لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم وغيره من المهنيين التربويين للعمل بمؤسسات التعليم ومعترف به أيضاً من مجلس اعتماد التعليم العالى CHEA. وتتمثل رسالة هذا المجلس فى تطبيق المحاسبية والاهتمام بالتحسين من أجل ضمان الإعداد الجيد الذى تقوم به مؤسسات إعداد المعلم وتبنيها للمعايير التى وضعها المجلس.

ويشجع المجلس المؤسسات المعتمدة على الاهتمام بالتطوير المستمر لتعليمها وبرامجها وأن تعمل على رفع مستواها باستمرار، وأن خريجها قادرين على أن يكون لهم تأثير إيجابى فعال على تعلم الطلاب من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوى.

ولعله من المفيد هنا أن ننقل للرؤية التى وضعها المجلس للمعلم المهنى المحترف للقرن الحادى والعشرين، وهى:

إن المجلس يعتقد أن المعلمين الحريصين والأكفاء والمؤهلين هم الذين يجب أن يقوموا بتعليم طفل. وأن المربين المهنيين المحترفين الآخرين والأكفاء والمؤهلين هم الذين يجب أن يقدموا الدعم لتحقيق التعلم الفعال للطلاب. كما أن تعلم الطلاب يجب ألا يقف عند المهارات الأساسية فقط، ولكن يمتد إلى المعرفة والمهارات الضرورية للنجاح كمواطنين مسئولين نوى إسهامات إيجابية فى اقتصاد المعرفة.

وواضح من ذلك أهمية تكوين المعلم وفق معايير الجودة لتحقيق تعلم نشط وفعال مطلوب لولوج عصر المعرفة.

وإنلك نص المجلس على أن مستوياته المعيارية قد بنيت على الاعتقاد أن كل الطلاب ينبغي أن يتمكنوا من التعلم للوصول إلى هذا الهدف، إذ:

١ - يجب على مؤسسات إعداد المعلم المعتمدة أن:

أ- تضمن أن المعلمين الجدد يحصلون على المحتوى اللازم وطرق التدريس الفعالة والمعارف والمهارات لتعليم التلاميذ تعليماً جماعياً ومستقلاً أيضاً.

ب- تضمن أن كل الإداريين الجدد والمتخصصين المهنيين الآخرين يحصلون على المعرفة، والمهارات لتهيئة بيئة داعمة لتعليم الطلاب.

ج- تدبر تقييمات متنوعة للطلاب، وتنفيذ دراسات تتبعية وتستخدم نتائجها لتلبية المستويات المعيارية.

د- تلتزم بتكوين المعلمين لمجتمع طلابي متنوع.

هـ- تعد الطلاب ليتمكنوا من تحقيق تكامل ودمج التكنولوجيا في التعليم وتطوير تعلم التلاميذ.

و- تشجع التطبيق التأملي والتحصين المستمر والعمل الجماعي بين المربين والمتعلمين والأسر.

ز- تنظر إلى تكوين المعلم وتنميته كعملية مستمرة، تنتقل من الإعداد قبل الخدمة إلى التدريب الذي تشرف عليه لانتقالاً إلى التنمية المهنية المستمرة.

٢- يجب أن يكون المعلم المهني المحترف الذي يعد تربيوا في مؤسسة مهنية معتمدة قادراً على أن:

أ- يساعد جميع المتعلمين من الروضة إلى الصف الثاني عشر بكفاءة على التعلم.

ب- يعلم للطلاب من الروضة إلى الصف الثاني عشر وفقاً للمستويات المعيارية التي تضعها هيئات مهنية متخصصة والولايات.

ج- بشرح الاختيارات التعليمية والتدريسية المبنية على المعرفة الناتجة من البحوث العلمية والممارسات الجيدة.

د- يطبق الطرق والاستراتيجيات التعليمية الفعالة للتلاميذ المختلفين نمائياً، ونوى

أنماط التعلم المختلفة، وأولئك القادمين من مستويات وبيئات متنوعة.

هـ- يفكر ويتمعن فى النواحي العملية والممارسات والتطبيقات ويعمل على الإفادة من التغذية المرتدة.

و- يكون قادراً على تحقيق تكامل ودمج التكنولوجيا بفاعلية فى عمليات التعليم والتدريس.

٣ - يحصل هؤلاء المعلمون على هذه القدرات من خلال:

- أ - تعليم يهتم بكون ثقاف واسع.
- ب- دراسة متعمقة لموضوعات ومواد التخصص التى سيعلمونها.
- ج- أصول المعرفة التربوية والتعليمية التدريسية التى تبنى عليها القرارات التعليمية.
- د- خبرات متنوعة تنتم بالتخطيط الجيد والتتابع للمؤسسات التعليمية من الروضة إلى الثانوى.
- هـ- تقييمات مستمرة للكفاءة على التطبيق والممارسات، مبنية على مقاييس متعددة.

٤ - كذلك فإن القيادات الإدارية والمتخصصين الآخرين داخل المدارس يجب أن يكونوا قادرين على تطبيق المعارف والمهارات فى اختصاصاتهم لخلق بيئة داعمة تساعد التلاميذ على التعلم.

ولعل التمتع فى مكونات الهدف العام لعملية الاعتماد الذى يقوم به المجلس يبين بجلاء مدى تمثيلها مع تعليم النشء لمجتمع المعرفة، حيث تؤكد على التدريس الفعال، واكتساب المهارات، والتعلم الجمعى التعاونى وكذلك التعلم المفرد فى ذات الوقت من خلال محتوى متقدم وطرق تعليم فاعلة وتقويم مستمر ومتنوع، والاهتمام بالممارسة والتطبيق والتنمية المهنية.

وكذلك فإن ثمة اهتماماً بدور معلم المستقبل فى خلق بيئة تعلم فعال ومساعدة التلاميذ على التعلم والبحث العلمى، وتدريبهم على الاختيارات. وبجانب

ذلك الاهتمام بالتنوع الثقافى والتعليمى.

ويضاف إلى ما تقدم التأكيد على دور التكنولوجيا وبمجها وتكاملها فى العملية التعليمية، والإفادة من التقويم فى تحسين للتعليم والتعلم والممارسة الميدانية. هذا وقد ترجم المجلس ذلك فى أحدث ما وضعه من مستويات معيارية. وقد جاءت هذه المستويات المعيارية على النحو الآتى:

المستوى المعيارى الأول، المعرفة والمهارات والاستعدادات المهنية للطلاب المعلم:

ويتضمن تمكن الطلاب المعلمين من معرفة وعرض المحتوى المعرفى والتربوى والمهارات والاستعدادات اللازمة لمساعدة تلاميذ المدارس على التعلم. **المستوى المعيارى الثانى، نظم التقييم والتقويم:**

ويشير إلى وجود نظام للتقييم يهتم بجمع البيانات وتحليلها فى ميادين التأهيل والأداء لتقويم وتحسين أداءات الطلاب والمؤسسة والبرامج. **المستوى المعيارى الثالث، الخبرات الميدانية والتدريب العلاجى:**

ويختص بقيام المؤسسة والمشاركين من المدارس فى تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والتدريب العلاجى الذى يبين إمكانات الطلاب المعلمين وغيرهم على عرض المهارات والمعارف والاستعدادات المهنية لمساعدة التلاميذ على التعلم.

المستوى المعيارى الرابع، التنوع والتعدد:

إذ تصمم المؤسسة وتنفذ وتقوم المناهج والخبرات التى تقدم للطلاب المعلمين لاكتساب وعرض المعارف والمهارات والاستعدادات المهنية للضرورة لمعاونة التلاميذ على التعلم.

المستوى المعيارى الخامس، مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم:

ويشير إلى مدى تأهيل أعضاء هيئة التدريس وكونهم نماذج للممارسات التربوية فى التدريس والبحث والخدمة، بما فى ذلك التقييم الذاتى لفاعليتهم التى ترتبط بأداء الطلاب ومدى تعاونهم مع بعضهم ومع المدارس.

المستوى المعيارى السادس، حوكمة المؤسسة ومواردها:

ويختص بامتلاك المؤسسة للقيادة والسلطة والميزانية والموارد والتسهيلات بما تشمله من مصادر للمعلومات التكنولوجية لإعداد الطلاب المعلمين لتلبية المستويات للمعيارية المهنية والمستويات المعيارية للولاية والمؤسسة. وهذه المستويات المعيارية الستة تشمل مؤسسة تكوين المعلم من النواحي الإدارية والمحاسبية والمعرفية وكونها بيئة ملائمة صالحة لتأهيل الطلاب ليكونوا معلمين فاعلين.

وقد قرن المجلس هذه المستويات المعيارية بوجود إطار مفاهيمي للمؤسسة، يشمل تحديد رؤيتها ورسالتها، والفلسفة والأهداف والمستويات المعيارية لها، وكذلك الأسس المعرفية من نظريات وبحوث وفكر تطبيقي وسياسات تقود العمل التربوى وتوجهه.

ويرتبط بذلك توافر إطار معرفى عن التحقق من الحرفية المتوافرة لدى الطلاب التى تمكنهم من المعارف والمهارات والاستعدادات المهنية، وتحقيق توقعات الولاية والمؤسسة فى تأهيلهم لمزاولة المهنة. التقارير الرسمية والنقد اللاذع لمؤسسات إعداد المعلم:

ورغم وجود هذه المستويات المعيارية، وتطبيق نظام الاعتماد الذى تقوم به مؤسسة متخصصة، فإن نقد مؤسسات إعداد المعلم والبرامج التى تنفذ لا يزال مستمراً.

وقد عكست تقارير رسمية عديدة هذا النقد الشديد الذى وجه إلى أداء المعلم الأمريكى وبرامج تكوينه، منها تقرير أمة فى خطر: حتمية الإصلاح التربوى A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform وكان وزير التعليم الأمريكى قد شكل اللجنة القومية للتميز فى التعليم فى أغسطس ١٩٨١، ووجهها إلى دراسة جودة التعليم فى الولايات المتحدة، وأن تعد تقريراً موجهاً للأمة الأمريكية، وله خلال ثمانية عشر شهراً من أول اجتماع لها.

كما كان وراء قيام الوزير بتشكيل هذه اللجنة إدراك وإحساس متنام لدى

الرأى العام الأمريكى أن ثمة شيئاً خطيراً فى التعليم الأمريكى.
وقد كان من أهم النتائج التى انتهت إليها أن ثمة تندياً فى الأداء التعليمى،
وتم تقسيم النتائج، إلى:

أ - نتائج خاصة بالمحتوى.
ب- نتائج خاصة بالتوقعات، وتضمن قلة عدد المعلمين ذوى الخبرة الذين يشاركون
فى تأليف الكتب المدرسية.

ج - نتائج خاصة بالزمن، وتضمنت أنه لوحظ فى غالبية المدارس، عدم الاهتمام
بتدريس مهارات الدراسة، مما أدى إلى أن كثيراً من التلاميذ يهون تعليمهم قبل
الجامعى دون أن يكتسبوا عادات الدراسة العلمية.

د - نتائج خاصة بالتدريس، وهى التى تخص مانكبته الآن، وكان من أهمها:

- أن عدداً غير كاف من الطلاب المتمكنين أكاديمياً يتجهون إلى مهنة التدريس.

- أن برامج إعداد المعلمين تحتاج إلى تحسين جوهري.

- أن الحياة العملية المهنية للمعلمين غير مقبولة بشكل كلى.

- أن هناك نقصاً واضحاً فى المعلمين فى المجالات للدراسية الأساسية.

وقد وضع التقرير يده بنقل على عدد من النقائص ، منها تسدنى مستوى
القبول ودخول مهنة التعليم، وأن طلاب معاهد وكليات التربية يدرسون ٤١% من
محتوى البرنامج كمقررات تربوية، مما يؤثر على دراستهم للمجالات التخصصية،
التي سيدرسونها، وأن النقص فى أعداد معلمى العلوم والرياضيات كبير، فضلاً عن
أن ٥٠% من المعلمين الجدد للعلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية غير مؤهلين
لتدريس هذه الواد، وأن ثلث معلمى الفيزياء بالمدارس الثانوية فى الولايات المتحدة
مقط مؤهلون لتدريسها.

وقد قدم التقرير عدداً من التوصيات الهامة لعلاج هذا القصور، من أبرزها
أنه ينبغي أن:

١- تتوفر فيمن يقبلون للإعداد لمهنة التدريس مستويات عالية من القدرات على

ممارسة المهنة.

٢- مرتبات أعضاء مهنة التعليم ينبغي أن تزداد، وأن تكون منافسة لغيرها من المهن وقائمة على الأداء.

٣- يشارك المعلمون ذوو الخبرة في تصميم برامج إعداد المعلمين، والإشراف على المعلمين في سنة الامتياز.

٤- تقدم حوافز بأشكال مختلفة لجذب الطلاب ذوي القدرات لدخول مهنة التعليم.

٥- يتم تطوير برامج إعداد المعلمين بعامة ومعلمي العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية بخاصة.

وهكذا نجد أن التقرير قد وضع أمام الرأي العام والمسؤولين الأمريكيين حال للتعليم الأمريكي، وبخاصة ما يتصل بمهنة التعليم، ومقترحات التطوير.

وتهتم مجموعة هولمز Holmes Group، التي تعتبر شبكة على مستوى الولايات المتحدة تضم أكثر من ٧٠% من جامعات البحوث، والمدارس، ومنظمات أخرى مشاركة تهتم بإصلاح نظم تكوين المعلمين.

تكونت مجموعة هولمز Holmes Group عام ١٩٨٥، وأخذت على عاتقها تحقيق هدفين قوميين، هما إصلاح تربية المعلم، وإصلاح مهنة التدريس ذاتها. ورأت المجموعة إمكان تحقيق الهدفين إذا التزمت الجامعات الأمريكية الأفضل بتحسين مستوى إعداد المعلم.

وأصدرت مجموعة هولمز عام ١٩٨٦ تقريرها الأول المعلمون معلم الغد Tomorrow's Teacher الذي يبنى على التسليم بأن المعلم المعد بطريقة جيدة يمثل الأمل في إصلاح المدرسة الأمريكية.

وقد وضع التقرير خمسة أهداف ، هي:

١- التأكيد على إعداد المعلمين إعداداً عقلياً ومعرفياً، وتفكيراً ناقداً وحل المشكلات.

٢- الاعتراف بالفروق في معارف المعلمين ومهاراتهم والتزامهم، وبالتالي في

الترخيص لهم.

٣- خلق مستويات معيارية لدخول مهنة التدريس.

٤- ربط مؤسسات إعداد المعلمين بالمدارس.

ب- جعل المدارس أفضل الأماكن لعمل المعلمين وتعلمهم.

ثم أصدرت مجموعة هولمز تقريرها الثانى: مدارس الغد، أسس تصميم للمدارس المهنية عام ١٩٩٠، شرحت فيه مفهوم هذه المدارس كمدارس عملية ضرورية تخدم فى إعداد معلمين ينظر إليهم باعتبارهم معلمى الغد. وحدثت اللجنة أسس مدارس للتنمية المهنية فى الآتى:

١- التعليم والتعلم من أجل للفهم.

٢- خلق مجتمع التعلم.

٣- للتعليم والتعلم من أجل للفهم لكل طفل.

٤- التعلم المستمر للمعلمين ومعلمى المعلمين والإداريين.

٥- الاستقصاء الفكرى طويل المدى فى مجالات التعليم والتعلم.

٦- اختراع مؤسسة جديدة.

ثم كان التقرير الثالث لمجموعة هولمز عام ١٩٩٥، الذى أكد على أن ارتباط جودة المعلم بجودة تكوينهم، وأنه لا يمكن تحسين تكوين المعلمين دون تطوير الأماكن التى يعدون فيها وهى كليات ومدارس التربية بالجامعات. وأكد التقرير على أن هناك ١٢٠٠ مؤسسة لإعداد المعلمين، بعضها له سمعته وبعضها الآخر متكدى المستوى، لا يلبي المستويات المعيارية للمبتغاة.

وقد يمكن تلخيص ما تقدم بالقول بأن معلمى الغد الذين يعدون فى مدارس التربية للغد، سيكونون جيدي الإعداد للتدريس تلاميذ للغد.

ولذلك فإن مدارس وكليات التربية طولبت بما يلى:

١- تصميم برامج ومناهج جديدة، تركز على الاحتياجات التعليمية للطلاب لعصر العلم والمعرفة.

٢- تنمية هيئة تدريس جديدة للمدارس والجامعات، والاهتمام بضرورة الترخيص لمزاولة المهنة.

٣- استقطاب كتلة من الطلاب الجدد يحسن اختيارهم لمزاولة المهنة كجيل جديد من المعلمين.

٤- بناء ارتباطات جديدة مع من يخدمونهم.

ويتضح أن مجموعة هولمز في تقاريرها المختلفة، قد التقت مع التقرير السابق من حيث اجتذاب قوى الكفاءة للعمل بمهنة التعليم، وتطوير برامج تكوين المعلم، فضلاً عن تطوير معلم المعلم.

وتكونت في عام ١٩٨٦ الشبكة القومية للتجديد التربوي The National Network For Educational Renewal (NNER)

كمختبر وطني لاختبار وتنفيذ الأفكار التي تشغل محور أجنده التعليم في ديمقراطية جودلاد وآخرون . وهذه الأجنده تعتبر مبادرة للتجديد التربوي الشامل، اهتمت بوضع خطة لأفضل إعداد للمعلمين، وتأهيل الطلاب للديمقراطية اجتماعيا وسياسياً. وقد تضمنت هذه الأجنده عدة نقاط وإجراءات أو مبادئ هامة من أبرزها:

١- التأكيد على تنمية قدرات التفكير الناقد لدى المعلمين.

٢- تعليم المعلمين للتمكن من البحث والاستقصاء في مجالات مهنة التعليم، من حيث طبيعة عملية التعليم والتدريس والتدريس، خلال حياتهم المهنية.

٣- إقامة علاقات حميمة مع المتخرجين من معاهد إعداد المعلمين من أجل القيام بمراجعة وتقويم برامج إعداد المعلم، وتسهيل دخول المعلمين الجدد إلى عالم التعليم وقد ركزت الأجنده على عدة أمور منها التنقيف للديمقراطية Enculturation For Democracy، بمعنى إعداد الشباب للمشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية، واعتبار ذلك الهدف الأول لبرامج إعداد المعلم، من منطلق أن المعلمين يمثلون السياق الأساسى للفصل المدرسى، الذى يمكن أن يطور الديمقراطية.

كما اهتمت الأجنـدة بإتاحة المعرفة Access to Knowledge ، إذ إن المربين المهنيين لديهم الالتزام الخلقى لتزويد كافة المتعلمين بما ييسر لهم التعلم على الجودة، من خلال توفير الشروط.

واعتبرت الأجنـدة أن التغذية الـبيداغوجية Nurturing Pedagogy تعتبر التزاماً أخلاقياً للمعلم كمهني محترف، من حيث قيامه بتهيئة البيئة لتـتـمـية التـلـامـيـذ عقلياً واجتماعياً وعاطفياً، وتقديم خبرات تعليمية تعاونية.

وبجانب ذلك قيام المعلمين بما من شأنه أن يجعلهم وكلاء للتجديد التربوي في مدارسهم ومن خلال التنمية الشاملة للتلاميذ وأسرهم ومجتمعهم المحلي. ونجاح ذلك متوقف على بناء علاقات شراكة بين المدارس والجامعات، بما يشتمل عليه ذلك من سياسات تعاونية وممارسات ترتقى بالعمل المدرسي وتكوين المعلمين.

وتقدم مؤسسة كارنيجي Carnegie Corporation مشروع التحالف التعاوني لإعداد معلمى العلوم والآداب Arts and Science Teacher Education Collaporative Project 30 Alliance باعتباره مبادرة ذات ثلاث سنوات لإصلاح نظام إعداد المعلم.

وقد حدد المشروع خمس قضايا أساسية اعتبرها هامة لبناء سياق تطوير مهنة التدريس تقوم به المؤسسات التربوية مع كليات العلوم والآداب. وهذه القضايا، هي:

- ١- فهم مادة التخصص.
- ٢- للتربية العامة أو الثقافة الحرة.
- ٣- معرفة المحتوى البيداغوجي.
- ٤- المنظورات الإنسانية الأخرى للدولية والثقافية.
- ٥- توظيف الجماعات الأقل تمثيلاً (للهامشية) فى التدريس. وهذه القضايا المحورية، تعتبر أموراً متفقاً عليها عالمياً، وبخاصة منها قضايا الإعداد الثقافى والإعداد التربوي المهني والإعداد التخصصي، بجانب تكافؤ الفرص فى دخول

مهنة التعليم على أساس القدرات.

ومع بداية عام ١٩٨٩ تظهر جماعة النهضة Renaissance Group ،
التي أسسها رؤساء جامعات، وعمداء كليات للتربية ومديرون للتعليم، من أجل
إصلاح قومي وتطوير لإعداد المعلمين، وتحديد الهيئات والمؤسسات التي يمكنها
تفعيل هذا التطوير وجهود الإصلاح.

وتتضم هذه الجماعة ٣٠ جامعة وكلية تتولى فعليا مهام إعداد المعلم في
الولايات المتحدة.

ومن الملاحظات الجديرة بالتسجيل هنا تسليم الجماعة بأن إعداد المعلم
مسئولية كل الحرم الجامعي all-Campus، من نواحي ثقافة الحرم، ونمذجة جودة
التدريس، وبناء شراكات مع المشاركين المهنيين خارج الجامعة، والاستخدام
المكثف للخبرات الميدانية في مواقف متنوعة، والالتزام بمستويات معيارية عالية
للشفافية والمحاسبية، والتركيز على تعلم الطلاب، والاستخدام الفعال للتكنولوجيا،
وتتمية المعلمين باعتبارهم قادة ومبتكرين مجتدين.

وقد أُنشئت لإحدى عشرة جامعة عام ١٩٩٩ منح لمشروع لتطوير إعداد
المعلم مبنى على الجودة بها. وطورت هذه الجامعات نظاما لإدارة المعلومات تمكنها
من جمع وتحليل البيانات وتقديم تقارير عن أداء خريجها وقياس أثرهم على تعلم
تلاميذهم بالمدارس، وإنشاء نظام لمتابعة أداء الخريجين عن طريق معلمين ذوي
خبرة من المتخصصين في العلوم والآداب.

وتنشأ في عام ١٩٩٣ الشبكة الحضرية لتجسين إعداد المعلمين Urban
Network to Improve Teacher Education وهي شبكة أنشئت بالتعاون بين
الجامعات والمدارس العامة في المناطق الحضرية لدراسة التحديات الفردية التي
يواجهها المعلمون في هذه المناطق ، وتحديد طرق تحسين وتطوير إعداد المعلمين
والنظم الداعمة لذلك.

وقد اندمج المشروع عام ١٩٩٨ في مشاركة هولمز، وركز على إعادة

تصميم نظم إعداد المعلمين وتدريبهم الميداني، وفق المبادئ الآتية:

- ١- تبني مدخل أن إعداد المعلم مسئولية كل الجامعة.
 - ٢- الالتزام المستمر بالمفاهيم والمهارات الأساسية المطلوبة لتنمية بيئات للتعليم في الفصول والمدارس، كأساس للتعليم الفعال.
 - ٣- الإطار جيد البناء والمتميز للتخصص المهني وبين المهني لتمكين تحقيق التعاون بين المدارس والمجتمع المحلي ومؤسساته، والتأكيد على نشر الثقافة المدرسية.
 - ٤- الرؤية المتسعة لنظام التنمية المهنية وبين المهنية للمدارس من أجل مجتمعات تعلم حضرية.
 - ٥- للتوسع المستمر لإعداد المعلمين قبل الخدمة في سنوات الامتياز للتأهيل القائم على الممارسة لمهنة التعليم.
- وقد ركز المشروع الاهتمام على تطوير ونشر الممارسات الأفضل بين المشاركين في إعداد المعلم في المناطق الحضرية، وتوظيفه والارتقاء بممارساته العملية.
- وبدأت عام ١٩٩٨ أيضا مؤسسة بيل ساوث مبادرة مدتها خمس سنوات لمعاونة ثمانى كليات وجامعات في الجنوب الشرقي لإعادة بناء برامج إعداد المعلم من أجل تحقيق نهضة في إعداد المعلم في الإقليم تحت مسمى مبادرة مؤسسة بيل ساوث لإعادة بناء كليات التربية . BellSouth Foundation's Recreating Colleges of Education Initiative وكندت المبادرة على التنوع، والتدريس الجيد والالتزام الجامعي نحو إعداد المعلم، واستخدام التكنولوجيا لتطوير التدريس، وتحسين تعلم التلاميذ وقياس نواتجه، كأساس لإعادة تصميم برامج تكوين المعلمين.
- وقد انتهت المبادرة عام ٢٠٠١، وحقت بعض الكليات والمعاهد من خلال تطبيقها بعض التقدم في برامج اعداد المعلمين بها، لكن أيا منها لم يستطع أن يحقق نجاحاً في التحول الكامل.

وتعكس هذه التقارير والمشروعات والمبادرات فهما مشتركا فى قضايا عديدة، منها:

- ١- أن هناك حتمية فى مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد التربية والآداب والعلوم فى إعداد الطلاب المعلمين تخصصياً وثقافياً وتربوياً.
- ٢- أن ثمة اعترافاً مطلوباً بأن التدريس مهنة أكاديمية ذات ممارسات ميدانية كإكلينيكية، لها أسسها البيداغوجية، وتطبيقاتها المدرسية كمواقع عيادية.
- ٣- أن النظر للتعليم كمهنة يتطلب، تهيئة نظام للتنمية المهنية المستمرة، وغرس هذه القيمة لدى الطلاب المعلمين.

الاتحاد المؤسسى لقياس ودعم نظم تربية المعلم:

وكاستجابة لمعظم التقارير السابقة التى تبحث عن مشروعات ومبادرات تم إنشاء اتحاد بين الولايات لقياس ودعم نظم إعداد المعلم عام ١٩٨٧ Interstate Teacher Assessment and Support Consortium للعمل بمهنة للتعليم والتنمية المهنية المستمرة للعاملين بحقل التربية والتعليم. ويتوجه عمل المجلس وفق مبدأ أساسى هو أن يكون المعلم الفعال قادراً على إحداث تكامل بين المحتوى المعرفى بنواحى القوة واحتياجات المتعلمين لضمان أن كل هؤلاء المتعلمين يتعلمون وفقاً لأعلى مستوى.

وقد طور هذا الاتحاد حزمة متكاملة من المستويات المعيارية مبنية على الأداء، تعكس المتطلبات المعرفية والمهارية والاتجاهات اللازم توافرها فى المعلمين المبتدئين لا يرخص لأى منهم بالعمل بالتعليم المدرسى بدونها. نداء للرابطة الأمريكية لكليات وجامعات الولايات:

وتصدر للرابطة الأمريكية لكليات وجامعات الولايات AASCU نداء لإصلاح نظام تربية المعلم A Call For Teacher Education Reform. وهو تقرير أصدرته لجنة عمل عن إعداد المعلم شكلتها الرابطة. وهذه الدعوة أو النداء يعتبر تعبيراً عن (الضيق العام) من الشعور بعدم

ملاءمة الأداء المدرسى لتعليم الأطفال الأمريكيين. إذ إن هناك - كما ذكر التقرير - مؤشرات عديدة عن الأداء المتكفى للطلاب الأمريكيين مقارنة بنظرائهم فى بلاد أخرى.

كما أن نتائج البحوث العديدة قد أظهرت أن أداء المعلمين فى الفصول المدرسية وراء مستوى خبرات الطلاب وأدائهم.

وقد حدد التقرير رؤية الإصلاح فى أن كليات وجامعات الولايات تقبل من خلال برامج إعداد المعلم بها مسئولية إعداد معلمى مدارس الأمة، وأنها تلتزم بتخريج معلمين هم الأفضل إعداداً فى العالم، يعتبرون ممثلين عرقياً لسكان الأمة الأمريكية.

وأن هؤلاء المعلمين سيعدون لمواجهة التحديات المتنوعة التى تواجه التعليم، وأنهم سيكونون ملتزمين بالمستويات المعيارية العقلية العليا لكافة الطلاب، والقيم الخلقية والاجتماعية للأمة.

كما أن المعلمين المتخرجين فى هذه البرامج سيكونون متوائمين مع مجالات التخصص الأكاديمى، وملتزمين بالنمو الشخصى والمستمر للطلاب، ومدرّبين على أحدث نظريات التعلم والفنيات البيداغوجية، والمراجعة المستمرة للمعرفة التربوية نظرية وممارسة مع زملائهم ومشرفيهم للاستجابة السريعة لاحتياجات الطلاب.

ولتحقيق هذه الرؤية:

١- يلتزم رؤساء الجامعات بما يلى:

أ - قيادة عملية التطوير بما يضمن أن يكون إعداد المعلم فى مقدمة أولويات الجامعات.

ب- الإعلان عن أن إعداد المعلمين مسئولية (كل) الحرم الجامعى.

ج - نشر أولوية برامج إعداد المعلمين، باتخاذ القرارات الملائمة وتوفير

- الميزانيات اللازمة، التي تدعم برامج إعداد قائمة على الجودة.
- د - التأكيد على أهمية إصلاح إعداد المعلم أمام الرأي العام.
- هـ - العمل مع المجتمع المحلي والولاية لإحداث التغييرات الضرورية للمدارس.
- و - المشاركة في جهود التطوير المؤثر للمنظمات الوطنية الأخرى.
- ٢- يؤكد رؤساء المؤسسات على قيادة عملية الإصلاح من خلال:
- أ - تنفيذ برامج إصلاح نظم إعداد المعلم بالتزامن مع الإصلاح المدرسي.
- ب - تشكيل شراكة وبناء برامج للتكمية المهنية، من خلال علاقات تعاونية من التحالف للصيق بين كافة المؤسسات.
- ج - أن تتم عمليات تخطيط المناهج وتنفيذها باعتبارها عملاً تعاونياً بين أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية وزملائهم في التخصصات العلمية الأخرى.
- د - أن يكون إعداد الطلاب المعلمين إعداداً شاملاً في مجالات التخصص، وتمكين الطلاب من التدريس والتعلم.
- هـ - أن تجذب برامج إعداد الطلاب نوى الكفايات والقدرات الأعلى.
- و- أن تتوفر لكل برنامج لإعداد المعلمين خطة لزيادة التنوع والتعدد العرقي.
- ز- أن تتضمن كافة برامج إعداد المعلم تدريبات جيدة على استخدام التكنولوجيا في التدريس.
- ح - أن تلبي كافة البرامج أياً كانت مدتها (أربع أو خمس سنوات) المستويات المعيارية الأعلى للمحتوى والبيداغوجيا، وتكاملها في المنهج الدراسي.
- ٣- أن تلتزم المجالس المدرسية وصناع القرار بما يلي:
- أ - العمل على وضع مستويات عليا لحراك المعلمين عبر الولاية.
- ب - تحقيق مستويات معيارية عالية لأداء المعلمين.
- ج - رسم سياسات تمكن المناطق التعليمية وبرامج إعداد المعلمين من جذب المعلمين للعمل بها.
- د - وضع نظام لمرتبات المعلمين يمكن من جذب الطلاب نوى الكفاءات.

٤- أن تلتزم الولايات بما يلي:

أ - تقدير الدور الحيوى لحكومة الولاية - من خلال أهتمام التربية بها- فى تحسين إعداد المعلم.

ب - إقامة مستويات عليا لشهادات إعداد المعلمين، مبنية على الأداء المقنن.

ج - العمل بتعاون لضمان أن امتحانات الترخيص، تقوم على معلومات مقارنة.

وقد تم تنفيذ هذا النداء أو الدعوة من خلال ما نصت عليه من التزامات.

واتساقا مع هذا النداء، وتحقيقاً لمضمونه، ظهر نظام جديد لاعتماد

مؤسسات إعداد المعلم وبرامجه.

مؤسسة رائد ومشروعها لإصلاح تربية المعلم:

ورغم هذا كله فلا تزال جهود الإصلاح مستمرة، إذ تبنت مؤسسة رائد

Rand مشروعا لإصلاح تربية المعلم Reforming Teacher Education عام

٢٠٠٦، بعنوان The Teachers For a New Era Initiative بمبادرة معلمين

لعصر جديد وحددوا فيه هدف هذه المبادرة فى تحسين مخرجات تعليم للتلاميذ من

الروضة حتى نهاية الصف الثانى عشر، من خلال نوعية وجودة المعلمين فى

المدارس التى يتعلمون بها.

وتقوم هذه المبادرة على أساس نظرية للتغيير تستند إلى الافتراضات الآتية:

١- تكوين المعتقدات. ويتضمن هذا الافتراض النقاط الآتية:

أ - أن برامج إعداد المعلم التقليدية، والمقدمة بالجامعات يمكن أن تحسن جودة المعلم.

ب - أن الموارد الأساسية الخارجية (التمويل والمساعدات التقنية) تعتبر ضرورية لتحقيق تغير راديكالى.

ج - أن مؤسسات أخرى سوف تتبّع نموذج مبادرة معلمين لعصر جديد، بعدما نَقف على معلومات كافية عنه.

٢- القرارات التي تستند إلى الوضوح والبرهان:

ويتضمن الافتراض الثانى النقاط الآتية:

أ - سوف نبحث برامج إعداد المعلم القائمة على الجودة عن التحسين المستمر، باستخدام البراهين المبينة على البحوث.

ب - ينبغي أن تتضمن البراهين جودة المتخرجين من برامج الإعداد.

ج - يجب أن نقاس جودة المعلم من خلال جودة تعلم تلاميذه، وأن ذلك من البراهين المطلوبة للتحسين المستمر للبرنامج.

٣- مشاركة أعضاء هيئة تدريس الآداب والعلوم فى تصميم برامج إعداد المعلم ويتضمن هذا الافتراض نقاطاً من أهمها:

أ - أن المعرفة غير الملائمة للمعلم عن المحتوى لها مردود سلبى على تعلم التلاميذ. ومن هنا فإن تحسين المحتوى المعرفى يحسن تعلم التلاميذ.

ب- أن أفضل الطرق لتحسين المحتوى المعرفى للمعلمين الجدد، يقوم على مشاركة أعضاء هيئة تدريس العلوم والآداب فى برنامج إعداد المعلم.

٤- التدريس كتعليم أكاديمى مهنة ذات ممارسة عيادية.

ويشتمل هذا الافتراض على النقاط التالية:

أ - أن وجود مكون عيادى متكامل يحسن نوعية المتخرجين فى برنامج إعداد المعلم.

ب - أن مشاركة معلمى المدارس ابتداء من معلمى الروضة، وحتى معلمى الصف الثانى عشر فى برامج إعداد المعلم يحسن معرفة وفهم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والطلاب المعلمين أيضاً عن التعليم بالفصول والمدارس الحقيقية.

ج - أن المعلمين الجدد فى خلال السنتين الأوليين هم بمثابة براعم فى المهنة الجديدة تحتاج إلى الدعم المستمر أثناء للتدريب.

د - أنه يفضل أن يتم تقديم الدعم للمعلمين الجدد عن طريق المعلمين الممارسين بالمدارس.

هـ - أن للمعلمين الجدد يحتاجون إلى الدعم والمساعدة لتدريس المحتوى الدراسي، وأن هذا الدعم ينبغي أن يقدم عن طريق مشاركة أعضاء هيئة تدريس العلوم والآداب في برنامج للتدريب الميداني.

وقد أكدت المبادرة على ضرورة توفير عوامل تمكن من تحقيق مكوناتها، منها التزام الجامعة كلها بالمشاركة في تنفيذ المبادرة، وتوافر القيادة القوية والدائمة، ووجود بيئة محلية ذات سياسات داعمة، وأعضاء هيئة تدريس يتمتعون بالكفاءات العالية والجودة، والالتزام أعضاء هيئة التدريس القوي بالإصلاح، والمشاركة القوية مع المدارس بدءاً من الروضة وحتى نهاية التعليم الثانوي.

وما تزال جهود الإصلاح والتحسين مستمرة، ولا تزال أيضاً هناك جهود جديدة تظهر باستمرار باعتبار أن الإصلاح والتطوير عملية مستمرة ليس لها نهاية، وتحتاج إلى المتابعة والتقييم والابتكار.

أهم المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- أبو الفتوح رضوان: المدرس فى المدرسة والمجتمع - مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة - ١٩٧٨.
- ٢- أحمد إسماعيل حجي: التعليم الجامعى المفتوح عن بعد - عالم الكتب- ٢٠٠٣.
- ٣- جاك ديور وآخرون: لتعلم ذلك الكنز المكنون- مركز مطبوعات اليونيسكو- القاهرة - ١٩٩٩.
- ٤- محمد خميس الزوكة: أوربا، دراسة فى الجغرافيا الإقليمية- دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية- ١٩٩٩.

ثانياً: للمراجع الأجنبية:

1. American Association of State Colleges and Universities: Call for Teacher Education Reform- AASCU- Washington, DC- 1999.
2. Antoine Bodin- Irem and Viviane Durand- Guerrier: Teacher Education in France- International Seminar on Mathematics Education Around The World, Bridging Policy and Practice- Parkcity, Utah, USA- July 14, 2002.
3. Arthur Levine: Educating School Leaders- The Education Schools project- Washington, DC- 2002.
4. Bob Moon, Lazar Valsceanuand Leland and Conley Barrows (eds): Institutional Approaches to Teacher Education Within Higher Education in Europe, Current Models and New Developments- UNESCO, CAPES- Bucharest- 2003.
5. Brandusa Prepelita- Raileanu: The Decentralizaiton Strategy of Romanian Higher Education and the Implementation of Quality Management System- Bucharest Romania- 2009.

6. CHEA: The Value of Accreditation- Washington, DC.- June – 2010.
7. DAAD: Types of Higher Education Institutions in Germany- Bonn-2010.
8. Dale Ballou and Michael Podgursky: The Case Against Teacher Certification - The Public Interest - No 132- National Affairs Corporation- Washington, D.C.- 1998.
9. Danielle Zay: The French System of Teacher Education and its Evaluation, Changes Between 1995 and 1998- Universite Charle de Gaulle, Lille III, Lille, France- 2000.
10. Department for Education and Skills: Reform of Initial Teacher Education- 2004.
11. Diana Laurillard: Rethinking Teaching for the Knowledge Society. Educause Review-Vol 37 No1- Jan/ Feb 2002.
12. Dilworth Mary: Professional. Teacher Development and the Reform- Eric Digest- 1995.
- 13- Dan Goldhaber and Jane Hannaway: Creating a new Teaching Profession Urban Institute Press- 2010.
14. ERIC, Clearinghouse on Teacher Education: - Assessment for National Teacher Certification- ERIC Digest 7-88- Washington, DC. – 1988.
15. ETUCE: Teacher Education in Europe, A Policy Paper – CSEE- 2008.
16. EURDICE: The Education System in France- 2006/2007 European Commission- Paris- 2007.
17. The European Education Directory: Poland, Structure of Educational System- 2010.
18. F. Bucherger et al. (eds.): Green Paper on Teacher Education in Europe, High Quality Teacher Education for High Quality Education- and Training- TNTEE-Sweden-2000.

19. Feiman- Nemser S.: Technique and Inquiry in Teacher Education, A Curricular Case Study- Curriculum Inquiry- 1979.
20. _____: Teacher Preparation, Structural and Conceptual Alternatives-in: W.R. Houston et al. (ed.); Handbook of Research on Teacher Education- Macmillan New York – 2000.
21. Feiman- Nemser S. and Buchmann M. : Describing Teacher Education, A Framework and Illustrative Findings From Longitudinal Study of Six Students- Elementary School Journal- USA-1989.
22. Frank B. Murray: Reforming Teacher Education, Issues and the Joint Effort of Education and Liberal Arts Faculty- The History Teacher- Vol. 31 No 4- Long Beach, CAL- Aug 1998.
23. Holmes Group: Tomorrow's Teachers, A Report of the Holmes Group- April, 1986.
24. Huling Leslie: Early Field Experiences in Teacher Education- ERIC Digest- Washington, DC- 1998.
25. INTASC: INTASC Standards- Washington- 2007.
26. Ismail Guven: Teacher Education Reform and International Hegemony, Issues and Challenges in Turkish Teacher Education- International Journal of Social Sciences Vol 3 No1- 2008.
27. Jessica Phillips: The Education System in Romania, An Overview of How Communism has Influenced Current Aspects and Programs- Ph D.- Liberty University- 2010.
28. Jill A. Perry: The State of Teacher Educators in Latin America and The Caribbean- Spring 2006.
29. John Furlong et al.: Teacher Education in Transition, Reforming Professionalism- Open Univeristy Press- Bucking ham, UK-2000.
30. John I. Goodlad: Why We Need a Complete Redesign of Teacher Education- Education Leadership- 1999.
31. John Young and Christine Hall: Initiaial Teacher Education in Canada

- and the United Kingdom- Canadian Journal of Educational Administration and Policy. Issue 32-July 2004.
32. Juan Carlos Navarro and Aimee Verdisco: Teacher Training in Latin America, Innovations and Trends- Inter-American Development Bank- Washington, D.C.- 2000.
 33. Linda Darling- Hammond: Constructing 21st- Century Teacher Education- Journal of Teacher Education- Vol 57 No -2000.
 34. Maria Teresa Tatto and Monica Mincu (eds): Reforming Teaching and Learning, Comparative Perspectives in a Global Era- Sense Publishers- USA-2009.
 35. Marilyn Cochran- Smith: Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls- Educational Policy Analysis Archives- Vol 9, No 11- USA- April 2001.
 36. Marin Manolescu : Reforming Teacher Education in Romania- Higher Education in Europe. V31, No1- Routledge-London- Apr. 2006.
 37. Maryland Higher Education Commission: Teacher Education Task Force Report- May, 1995.
 38. Ministere de L'Education Nationale, France: Bulletin Officiel du Ministere de L'Education Nationale No. 33, 12 September 2001.
 39. _____: France Education Structure – Paris- 2007.
 40. Ministere De L'Education Nationale, France: Decret No 2009- 1533 du 10 Decembre 2009, Creation de L'Ecole Normale Superieure de Lyon- Paris- 2009.
 41. Ministere de L'Education, du Loisir et du Sport: Teacher Training, Orientations and Practicums in School Settings- Quebec- 2008.

42. Ministry of National Education, France: Institut Universitaire de Formation des Maitres- Paris- 2010.
43. Monica F. Pini and Jorge M. Gorostiaga: Teacher Education and Development Policies, Critical Discourse Analysis From A Comparative perspective- *Intenational Review of Education*- No 54- 2008.
44. Nany L. Zimpher: Teacher Quality and P-16 Reform, the State Policy Context- SHEEO and ACT inc.- Denver- 1999.
45. The National Commission on Excellence in Education: A Nation at Risk, The Imperative for Educational Reform. Washington DC.- 1993.
46. National Office of Overseas Skills Recognition- Country Education Profile, Mexico, A Comparative Study- Canberra, Australian Government Publishing Service- 2009.
47. National Ministry of Culture and Education: Education System in Argentina- Argentina – 2009.
48. _____: Transformation in Education in Argentina – Argentina- 2009.
49. _____: The Teachers, Their Training and Development- Argentina- 2009.
50. _____: Strengthening the work of Teaching Staff in a Changing World, Argentina Proposal- Argentina- Oct. 2008.
51. _____: Argentina Education in the Society of Knowledge- Argentina – 2009.
52. NCATE: The National Council for the Accreditation of Teacher Education- Washington, DC.- 2008.
53. _____: Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions- Washington, DC.- 2008.
54. _____: Standards for Professional Development School- NCATE- 2001.

55. _____: The Standards of Excellence in Teacher Preparation- Washington, DC-2010.
56. Oliver Rey: Teacher Education in Europe- Euridice- 2005.
57. Ontario College of Teachers: Preparing Teachers for Tomorrow, The Final Report- Ontario- 2000.
58. Padagogische Hochschule Feiburg: The Hochschule- Freiburg- 2010.
59. _____: Faculties and Institutes- Freiburg- 2010.
60. _____: Programs of Study- Freiburg- 2010.
61. _____: Organizaiton and Administration Freiburg- 2010.
62. _____: Teacher Training Courses at Freiburg- Freiburg - 2010.
63. Padagogische Hochschule Schwabisch Gmund, University of Education: Professional Pedagogics- Germany- 2010.
64. _____: Institute of Education- Germany- 2010.
65. _____: Institute for Early Education- Germany-2010.
66. _____: Institute for Development and Education- Germany - 2010.
67. _____: Research Centres and Centres- Germany- 2010.
68. _____: University Administration- Germany- 2010.
69. _____: Institute for Human Sciences- Germany-2010.
70. _____: Faculty I and Faculty II- Germany- 2010.
71. _____: Institute for Social Scienecs Germany-2010.
72. _____: Institute for Natural Sciences- Germany - 2010.
73. Pedagogical University of Cracow: Studies in the University- Cracow, Poland- 2009.
74. _____: The University Today Cracow, Poland-2010.

75. _____: Faculties and Units of the University- Cracow, Poland- 2010.
76. _____: Extramural Studies- Cracow, Poland- 2010.
77. _____: The Faculty of Mathematics, Physics and Technical Science- Cracow, Poland- 2010.
78. Peter Viebahn : Teacher Education in Germany- European Journal of Teacher Education- Vol. 26, No.1- 2003.
79. PH Ludwigsburg, University of Education: Faculties- Ludwigsburg- 2010.
80. _____: The Concept of PH Ludwigsburg- Ludwigsburg- 2010.
81. _____: University Administration- Ludwigsburg-2010.
82. Sheila Nataraj Kirby et al: Reforming Teacher Education Something old, Something New- Rand Education- 2008.
83. Simona Popa and Clementina Aceo: Redefining Professionalism, Romanian Secondary Education Teachers and the Private Tutoring System- International Journal of Educational Development- Vol 26, Issue 1- Jan, 2006.
84. S.M. Popa: Teacher Professionalism and Education Reform in Romania- 53rd Annual Conference of the Comparative and International Education Society- Charlest South Carolina, USA- 2009.
85. State University of New York: A New Vision in Teacher Education, Agenda for Change in SUNY's Teacher Preparation Program- New York- 2009.
86. Sybil Wilson: Initial Teacher Education in Canada, The Practicum- Toronto- 2002.

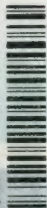
87. Sigrid Blomeke: Globalization and Educational Reform in German Teacher Education- InterNational Journal of Educational Research No. 45- 2006.
88. TEAC: Teacher Education Accreditional Council- Washington, DC. ~ 2010.
89. Thodor Sander: Recent Trends in Teacher Education in Germany- TNTEE Publications Volume, No. 2- December 1999.
90. Towson University: College of Education- Maryland- 2010.
91. Universidad Nacional de Rosario: Colleges and Institutes- Rosario Argentina- 2009.
92. _____: Facultad de Cencias Exactas, Ingenieria y Agrimensura- Rosaria, Argentina- 2009.
93. UPN: The Universidad Pedagogica Nacional- Mexico- 2010.
94. Wikipedia, the Free Encyclopedia: Germany- [http:// wikipedia. Org- 23/11/2010](http://wikipedia.Org-23/11/2010).
95. _____: Education in Germany- [http://en wikipedia. Org- 23/11/2010](http://en wikipedia. Org-23/11/2010).
96. _____: Americas- The Wikipedia Foundation, Inc.-2010.
97. _____: Caribbean Centre of Excellence for Teacher Training- The Wikipedia Foundtion Inc. – 2010.
98. World Education Services: Education in Poland- New Yrok- 2008.

. رقم الإيداع: ١٥٣٦٩ / ٢٠١١

التزقيم الدولي: 3 - 275 - 716 - 977 - 978

مطبعة عالم الكتب : ٠١٧٧٨٨٨٥٧ - ٠١٥٤٤٤٤٤

Bibliotheca Alexandrina



1202213



المكتبة : ٢٨ ش عبد الخالق ثروت - القاهرة

ت : ٢٣٩٥٩٥٣٤ - ٢٣٩٣٦٤٠١